



Instituto Superior
de Ciências Sociais e Políticas
UNIVERSIDADE DE LISBOA

U LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

A Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira

- Do apoio à Família ao Sucesso Escolar e ao Enriquecimento Curricular

Autor: Carla Teresa Henriques da Silva Teixeira

Orientador: Luís Miguel Pereira Lopes

Coorientador: Francisco José Vieira Fernandes



Dissertação para obtenção de grau de Mestre

em Administração Pública - Especialização em Administração da Educação

Lisboa
2013

VALORIZAMOS PESSOAS

WWW.ISCSP.U LISBOA.PT



**Instituto Superior
de Ciências Sociais e Políticas**
UNIVERSIDADE DE LISBOA

A Escola a Tempo Inteiro

na Região Autónoma da Madeira

- Do apoio à Família ao Sucesso Escolar e ao Enriquecimento Curricular

Autor: Carla Teresa Henriques da Silva Teixeira

Orientador: Luís Miguel Pereira Lopes

Coorientador: Francisco José Vieira Fernandes

Dissertação para obtenção de grau de Mestre

em Administração Pública - Especialização em Administração da Educação

Lisboa

2013



VALORIZAMOS PESSOAS

WWW.ISCSP.ULISBOA.PT

Dedicatória

Aos meus filhos, Nuno e Zé Pedro.

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que tornaram possível este trabalho. Aos serviços da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos que disponibilizaram, sem quaisquer obstáculos, os dados imprescindíveis a este trabalho. Às escolas, Encarregados de Educação, Docentes e alunos, que colaboraram neste estudo.

Ao mentor do Curso de Mestrado de Administração Educativa na Região Autónoma da Madeira, Doutor Manuel André, o meu reconhecimento. Graças a ele e, indubitavelmente, ao Professor Doutor João Bilhim e toda a sua equipa, foi possível levar a cabo este projeto.

Um agradecimento especial ao orientador, Professor Doutor Miguel Lopes, pois apesar da distância, nunca deixou de estar presente.

Ao Doutor Francisco Fernandes, a minha gratidão e um reconhecimento da sua grandeza profissional. Foi o principal impulsionador deste estudo. Acompanhou cada passo deste trabalho, permitindo que caminhasse sempre a seu lado! Nos momentos mais difíceis, transmitiu alento e boa disposição. Este trabalho só foi possível graças à sua generosidade!

Um agradecimento aos meus amigos (eles sabem quem são), pelas palavras de incentivo ao longo deste percurso.

Ao meu marido, Jorge, por valorizar, apoiar e incentivar!

Carla Teixeira



Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos.....	IV
Índice de Tabelas	IX
Índice de Gráficos	XI
Abreviaturas mais utilizadas.....	XII
Resumo	XIII
Abstract	XIV
1 Introdução	15
1.1 Nota justificativa	15
2 Revisão da Literatura.....	19
2.1 A ETI – Criação e implementação	19
2.2 A ETI na vertente social de apoio à família	26
2.3 A ETI e o Enriquecimento curricular	27
2.4 TPC e vertente social e de apoio à família	29
2.5 A ETI como pilar na construção da Cidadania Europeia	31
2.6 A Escola e Tempo Integral – Outras Experiências.....	34
2.7 Avaliação das ETI na RAM	39
2.8 As Provas de Aferição como instrumento de avaliação do sucesso escolar	42
3 Metodologia	47

3.1	Problema a Investigar – Pergunta de partida	47
3.2	Objetivos e construção do modelo de análise	47
3.3	Percurso da investigação.....	50
3.3.1	Análise quantitativa e qualitativa aos questionários dos professores e dos EE	50
3.3.2	Análise mista (quantitativa e qualitativa) dos parâmetros dos alunos	51
3.4	Demografia Escolar no Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico na RAM.....	52
3.5	Constituição da Amostra	53
3.5.1	Escolas.....	54
3.5.2	Docentes	54
3.5.3	Alunos.....	55
4	Apresentação de Resultados	57
4.1	Resultados	57
4.1.1	Inquérito aos Encarregados de Educação	57
4.1.1.1	Amostra e quantificação de respostas	57
4.1.1.2	Quanto ao género	57
4.1.1.3	Escalões etários dos EE.....	57
4.1.1.4	Habilitações Académicas dos EE	58
4.1.1.5	Situação profissional dos EE	58
4.1.1.6	Agregado Familiar dos EE – Nº de filhos	58
4.1.1.7	Ação Social Escolar	59
4.1.1.8	Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).....	60
4.1.1.9	Opinião dos EE sobre o modelo de ETI.....	62
4.1.2	Inquérito aos Docentes	64
4.1.2.1	Quanto ao género	64



4.1.2.2	Estrutura etária do corpo docente	64
4.1.2.3	Habilitações Académicas	64
4.1.2.4	Situação Profissional	64
4.1.2.5	Antiguidade na carreira	64
4.1.2.6	Funções desempenhadas.....	65
4.1.2.7	Valorização e apoio dos restantes elementos da comunidade educativa	66
4.1.2.8	Opinião sobre o modelo de Escola a Tempo Inteiro	66
4.1.3	Inquérito aos alunos	69
4.1.3.1	Caraterização dos sujeitos da investigação	69
4.1.3.2	A relação entre os modelos de funcionamento do EB1 na RAM e a promoção de competências orientadas para a construção da cidadania europeia	70
4.1.3.3	Teste Mann-Whitney U para amostras independentes das competências essenciais em função do modelo de funcionamento da escola.....	75
4.2	Resultados das Provas de Aferição	85
4.2.1	Resultados Nacionais.....	85
4.2.2	Resultados Regionais (Globais).....	86
4.2.3	Resultados Regionais (Escolas incluídas na amostra)	87
4.2.4	Comparação Nacional/Regional	88
4.2.4.1	Comparação de resultados Amostra x Região x Nacional	89
4.3	Percurso Escolar de dois grupos de alunos	92
5	Discussão dos Resultados.....	95
6	Conclusões e Apresentação de Propostas	101
6.1	Conclusões	101
6.2	Análise pessoal.....	105

6.3	Propostas e sugestões de investigações futuras.....	107
7	Bibliografia e Referências	109
8	Anexos.....	113
8.1	Rede Escolar Regional	113
8.2	Fichas de Inquérito	120
8.2.1	Questionário aos Encarregados e Educação	120
8.2.2	Questionário aos alunos	132
8.2.3	Lista de alunos a questionar	145
8.2.4	Questionário aos Professores	146
8.3	Quantificação das respostas aos questionários	153
8.3.1	Encarregados de Educação	153
8.3.2	Docentes	157
8.4	Teste de independência do Qui-quadrado	162
8.5	Teste da Normalidade dos dados referentes às competências essenciais (variáveis quantitativas) em função do modelo de funcionamento da escola	187
8.6	Teste da Homogeneidade da variância dos dados nas competências essenciais (variáveis quantitativas) em função do modelo de funcionamento da escola (ETI e ETP)	195



Índice de Tabelas

Tabela 1 - Opinião dos docentes sobre o modelo ETI	67
Tabela 2 - Vantagens e desvantagens da ETI na opinião dos docentes	68
Tabela 3 - Distribuição dos sujeitos em função do género	69
Tabela 4 - Distribuição dos sujeitos em função da idade	69
Tabela 5 - Distribuição dos sujeitos em função da Língua Materna	70
Tabela 6 - Distribuição dos sujeitos em função do modelo de funcionamento da escola	70
Tabela 7 - Teste t para amostras independentes das competências “Construir um Diagrama” e “Uso frequente de e-mail” em função do “modelo de funcionamento da escola”	72
Tabela 8 - Retenções x Modelo de Funcionamento	75
Tabela 9 - Comparação entre amostras independentes relativamente à competência “Comunicação na Língua Materna” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)	76
Tabela 10- Comparação entre amostras independentes relativamente à competência “Comunicação em Línguas Estrangeiras” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)	77
Tabela 11 - Comparação entre amostras independentes relativamente à competência “Matemática e Competências Básicas em Ciências e Tecnologias” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)	78
Tabela 12 - Comparação entre amostras independentes relativamente à competência “Digital” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)	79
Tabela 13 - Comparação entre amostras independentes relativamente à competência “Aprender a Aprender” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann- Whitney U)	80
Tabela 14 - Comparação entre amostras independentes relativamente à competência “Espírito de Iniciativa e Espírito Empresarial” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)	80
Tabela 15 - Comparação entre amostras independentes relativamente às competências “Sociais e Cívicas – parte I” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann- Whitney U)	81

Tabela 16 - Comparação entre amostras independentes relativamente às competências “Sociais e Cívicas – parte II” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann- Whitney U)	82
Tabela 17 -Comparação entre amostras independentes relativamente às competências “Sociais e Cívicas – parte III” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)	83
Tabela 18 - Comparação entre amostras independentes relativamente à competência “Sensibilidade e Expressões Culturais” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)	84
Tabela 19 - Resultados Nacionais Provas Aferição Língua Portuguesa	86
Tabela 20 - Resultados Nacionais Provas Aferição Matemática	86
Tabela 21 - Resultado Regionais Provas de Aferição	87
Tabela 22 - Resultados das Provas de Aferição na RAM Escolas da Amostra	87
Tabela 23 - Comparação Resultados Nacional x Regional	88
Tabela 24 - Comparação de resultados Língua Portuguesa.....	89
Tabela 25 - Comparação de Resultados Matemática	89
Tabela 26 - Comparação Resultados com e sem ETI, L. Portuguesa	91
Tabela 27 - Comparação Resultados com e sem ETI, Matemática	92
Tabela 28 - Rede de EB1PE da RAM, c/ Creche integrada	113
Tabela 29 - Concelho: Calheta - Rede EB1PE com Creche integrada	113
Tabela 30 - Concelho: C.ª Lobos - Rede EB1PE com Creche integrada.....	114
Tabela 31 - Concelho: Funchal - Rede EB1PE com Creche integrada	115
Tabela 32 - Concelho: Machico - Rede EB1PE com Creche integrada	116
Tabela 33 - Concelho: Ponta do Sol - Rede EB1PE com Creche integrada	116
Tabela 34 - Concelho: Porto Moniz - Rede EB1PE com Creche integrada.....	117
Tabela 35 - Concelho: Porto Santo - Rede EB1PE com Creche integrada.....	117
Tabela 36 - Concelho: Ribeira Brava - Rede EB1PE com Creche integrada	117
Tabela 37 - Concelho: Santa Cruz - Rede EB1PE com Creche integrada.....	118
Tabela 38 - Concelho: Santana - Rede EB1PE com Creche integrada.....	118
Tabela 39 - Concelho: São Vicente - Rede EB1PE com Creche integrada.....	119



Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Demografia Escola RAM 2012/2013	52
Gráfico 2 - Rede Escolar EB1PE, por concelho, RAM 2012/13	52
Gráfico 3 - Escalões etários dos EE	57
Gráfico 4 - Habilitações Académicas dos EE	58
Gráfico 5 - Estrutura familiar dos EE quanto ao número de filhos	59
Gráfico 6 - Abrangência de ASE	60
Gráfico 7 - Frequência das AEC.....	60
Gráfico 8 - Interesse pelas AEC.....	61
Gráfico 9 - Importância atribuída às AEC pelos EE	61
Gráfico 10 - Opinião dos EE sobre a ETI	63
Gráfico 11 - Estrutura etária do corpo docente	64
Gráfico 12 - Antiguidade dos Docentes na Carreira	65
Gráfico 13 - Antiguidade na Escola.....	65
Gráfico 14 – Caracterização dos alunos quanto às retenções	94

Abreviaturas mais utilizadas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempo Livre

BM – Banco Mundial

DRE – Direção Regional de Educação

DRPRE – Direção Regional de Planeamento e Recursos Educativos

DRPRI – Direção Regional de Planeamento, Recursos e Infraestruturas

EB – Ensino Básico

EB1 – 1.º ciclo do Ensino Básico

EE – Encarregados de Educação

ETI – Escola a Tempo Inteiro

ETP – Escola a Tempo Parcial

FMI – Fundo Monetário Internacional

ME – Ministério da Educação

OECD/OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PARSE - Programa Regional de Avaliação do Sistema de Ensino

PE – Pré-Escolar

RAA – Região Autónoma dos Açores

RAM – Região Autónoma da Madeira

SREC – Secretaria Regional de Educação e Cultura

SRERH – Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos

TPC – Trabalhos Para Casa

UE – União Europeia



Resumo

Carla Teresa Henriques da Silva Teixeira
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
Curso de Mestrado na Especialidade de Administração da Educação
Professor Doutor Luís Miguel Pereira Lopes
Lisboa, outubro de 2013

A Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira - Do apoio à Família ao Sucesso Escolar e ao Enriquecimento Curricular

A Escola a Tempo Inteiro no 1.º ciclo do Ensino Básico, desenvolvida na Região Autónoma da Madeira, de forma progressiva a partir de 1994/1995, é um modelo de organização escolar que se traduz numa permanência das crianças na escola em horário alargado, dividindo-se o tempo diário em atividades curriculares e atividades de enriquecimento curricular. O enriquecimento curricular procura dotar os alunos de competências mais vastas, nomeadamente sociais, linguísticas, digitais, artísticas e desportivas, com vista à sua preparação como cidadãos. Por outro lado, este regime proporciona ocupação das crianças em segurança, permitindo aos pais desempenhar os seus afazeres profissionais.

Decorridos cerca de vinte anos sobre a sua criação, importa avaliar em que medida se construiu o sucesso escolar dos alunos, qual a natureza e importância do apoio prestado às famílias e o nível das competências adquiridas, pois estamos num momento em que se completa a inclusão de todas as crianças neste regime, sendo ainda possível distinguir alunos que beneficiaram (ou não) da Escola a Tempo Inteiro. Este estudo vem permitir apurar um conjunto de vantagens e desvantagens do modelo, a partir das opiniões dos Encarregados de Educação e dos Docentes, bem como avaliar as competências que os alunos, agora no final do Ensino Básico, consideram dispor, estabelecendo-se uma comparação entre os dois grupos de alunos. Com uma parte descritiva que revela as opiniões recolhidas, o estudo inclui um tratamento estatístico do inquérito aos alunos que entraram no sistema em 2004/2005 e que agora se encontram no final do Ensino básico, através da utilização dos testes de *Shapiro-Wilk* e de *Levene* e, uma vez garantidos os pressupostos exigíveis à aplicação da estatística paramétrica, a adoção do teste *t de Student* ou do teste não paramétrico *U de Mann-Whitney*.

Palavras-Chave: Escola a Tempo Inteiro, Madeira, Sucesso Escolar, Apoio à Família.

Abstract

Carla Teresa Henriques da Silva Teixeira
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
Masters Degree in the Specialty of Administration of the Education.
Professor Doutor Luís Miguel Pereira Lopes
Lisbon, October 2013

The Full Time School in Madeira

- The Family Support, the School Success and the Curriculum Enrichment

The Full Time School in 1st. cycle of basic education, progressively implemented in the Autonomous Region of Madeira, since 1994/1995, is a model of school-time organization that ensures children occupation at school in extended hours dividing the daily time in curricular activities and activities to enrich the curriculum. The enrichment curriculum activities seek to provide students with broader competencies, such as social, linguistic, digital, artistic and sportive skills, aiming their preparation for future competent citizens. Furthermore, this scheme provides occupation of children safely, allowing parents to perform their professional duties.

Twenty years after its implementation, it is important to assess the students' academic success, the nature and importance of supporting families and the level of skills acquired, due to we are at a moment when the Autonomous Region of Madeira completes the inclusion of all children in this model, and it is still possible to distinguish students who benefited (or not) of the Full Time School. This study will allow determining a set of advantages and disadvantages of the model, from the point of view of parents and teachers, as well as assessing the students' skills at the end of basic education comparing the two groups of students. Starting with a descriptive part that reveals the points of view collected, the study includes a statistical survey of students who entered the system in 2004/2005 and who are now at the end of basic education, by using *the Shapiro - Wilk and Levene* tests and adopting the *Student t* test and the nonparametric test *U from Mann-Whitney*.

Keywords: Full Time School, Madeira Island, School Success, Family Support.



1 Introdução

1.1 Nota justificativa

A escolha da temática apresentada assenta em duas vertentes: a pessoal e a profissional.

Pessoalmente, desde que chegámos à Região Autónoma da Madeira (RAM), em 2004, sempre nos atraiu o modelo de Escola a Tempo Inteiro quer pela sua singularidade quer pelo dinamismo que imprime às escolas do 1º ciclo.

Profissionalmente e decorrida quase uma década da nossa experiência profissional na RAM e tendo anteriormente desenvolvido, durante quase outra década, prática docente no Continente, algumas questões nos foram inquietando, as quais impõem uma avaliação do modelo de Escola a Tempo Inteiro (ETI), a nível regional.

Não seria possível avaliar o modelo em toda a sua plenitude, quer pela escassez de tempo, quer pelos elevados custos que tal acarretaria. Contudo, e respondendo ao repto lançado pelo ex-Secretário Regional de Educação e Cultura, Francisco Fernandes, no seu artigo “Estado Social e Educação – A Escola a Tempo Inteiro”¹, em que contrapõe argumentos a favor da ETI, relançando as questões político-sociais que estiveram na origem da mesma, em 1994, há questões que se impõem as quais se podem converter em três vetores que consideramos essenciais para caraterizar e avaliar o modelo ETI, seja o sucesso educativo dos alunos, o apoio que a escola proporciona à família e o perfil de competências dos alunos à saída do ensino básico

No fundo, o que se pretende determinar é em que medida o modelo de Escola Tempo Inteiro, desenvolvido na Região Autónoma da Madeira a partir de 1994, contribui para o sucesso escolar, a aquisição de competências, o apoio à família e a construção da cidadania europeia.

Quase vinte anos decorridos sobre as experiências iniciais, importa proceder a uma avaliação do projeto quer do ponto de vista das competências adquiridas pelos alunos, quer

¹ Jornal da Madeira, 12 de agosto de 2011.

na vertente do apoio familiar, quer, ainda, quanto ao sucesso escolar, sendo certo que, nesta altura, é ainda possível distinguir casos em que o percurso das crianças se fez fora deste regime e aquelas que, desde a sua entrada no 1.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, dele beneficiaram.

A partir dos resultados escolares revelados pelas Provas de Aferição, único instrumento de avaliação externa disponível para o 1.º Ciclo do Ensino Básico nos anos em análise, interessa investigar se existem diferenças significativas nos respetivos resultados e progressão escolar subsequente.

Importa ainda avaliar o grau de satisfação das famílias que, muito embora primeiras responsáveis pela educação dos seus filhos, em grande medida se apoiam no serviço educativo que a Escola lhes proporciona, apurando junto das mesmas a opinião quanto ao modelo de ETI.

Por fim, pretende-se também acompanhar o percurso escolar de uma amostra de alunos até final do Ensino Básico, distinguindo os que beneficiaram deste regime escolar, para avaliar o efeito do leque alargado de competências de enriquecimento curricular. Essa avaliação proporcionará a hipótese de relacionar a génese da ETI com a preocupação manifestada pela União Europeia na definição das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida explanadas no documento "Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu (2006)".

Em termos territoriais circunscrevemos este estudo ao concelho do Funchal, o qual representa cerca de 35,4% das Escolas Básicas do 1.º Ciclo (EB1) da RAM (públicas e privadas), de um total de 113.

Em termos de amostra também fomos forçados a limitar este estudo a um público muito específico. Os alunos questionados não foram escolhidos aleatoriamente, mas sim criteriosamente, atendendo à premissa de terem frequentado ou não uma escola ETI no 1º ciclo do EB, e que no ano letivo transato, 2012/2013, se encontrassem no final do ensino básico, no máximo no 9º ano de escolaridade, caso não tenham ocorrido repetências.



No trilho de encontrar respostas a estas questões passaremos, numa primeira parte, por uma revisão bibliográfica alicerçada no conceito de Escola a Tempo Inteiro, onde coexistem questões políticas, pedagógicas e administrativas (Pires, 2007). Da segunda parte, constará a metodologia selecionada, desde a definição concreta do problema a investigar, a definição da população e respetiva amostra, e a concretização dos instrumentos de recolha de dados.

Segue-se, num terceiro momento, o tratamento documental, com a apresentação qualitativa e quantitativa dos dados recolhidos.

Posteriormente encetaremos a discussão e interpretação dos dados recolhidos, após o que nos debruçaremos num espaço conclusivo e de apresentação de propostas.



2 Revisão da Literatura

2.1 A ETI – Criação e implementação

O aparecimento da Escola a Tempo Inteiro (ETI) na Região Autónoma da Madeira (RAM) remonta a 1960, embora fosse confinada a poucas instituições escolares, como o Colégio Infante D. Henrique. Os propósitos da altura não diferiam dos que conduziram ao início da generalização da ETI, a partir de 1994. Interessava sobretudo apoiar as famílias, não descurando a configuração da oferta educativa. No entanto, esse regime escolar estava condicionado, por motivos financeiros, só a alguns, uma vez que esse modelo era pago.

Em 1994 foi levada a cabo uma discussão pública de uma versão do Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar, onde aparecia planificada a evolução futura de toda a rede escolar (encerramentos, redimensionamentos e novas construções). A ETI surgiu assim objetivada como uma necessidade e uma consequência do reordenamento da rede escolar.

Desse modo, em 1994, a Região Autónoma da Madeira iniciou o processo de implementação do modelo de Escola a Tempo Inteiro, concretizado a partir de em 1995, o qual hoje abrange 100% das crianças que frequentam o 1.º ciclo do Ensino Básico².

O regime relativo à criação e ao funcionamento da ETI surge regulamentado na Portaria nº 133/98, de 20 de agosto, onde fica expresso que a realidade conduziu, inevitavelmente, à necessidade de evoluir para um outro regime, assumido como evolutivo e o mais ajustável possível à realidade escolar.

De acordo com a citada Portaria, o regime ETI proporciona uma Educação Básica estruturalmente enriquecida, possibilitando um apoio pedagógico acrescido para consolidação de disciplinas básicas, bem como o alargamento das competências a outras componentes extracurriculares, componentes essas em estreita ligação à vertente social de apoio à família traduzida num maior tempo de permanência das crianças na escola, com ocupação, alimentação e transportes garantidos.

² DRPRE/SRE.

Mais tarde, surge a Portaria nº 110/2002, de 14 de agosto, como uma reformulação do regime de criação e funcionamento da ETI, tendo em conta uma nova realidade social, mais complexa, que exige diferenciação na construção e realização das finalidades educativas. A mudança e a renovação organizacional são processos inerentes às organizações (Lopes, 2012).

A implementação da ETI conjugou-se com diversos procedimentos, tais como a reestruturação da rede escolar (concentrando em escolas de dimensão média, as pequenas e dispersas unidades existentes); o transporte escolar às crianças cuja residência se encontrasse acima de um patamar de razoabilidade (2 km); a adaptação das unidades escolares com infraestruturas adequadas (cozinha, cantina, espaço desportivo, biblioteca, espaço para expressão artística, sala de informática, sala de música, etc.) e a afetação de recursos (professores, animadores socioculturais de bibliotecas escolares, auxiliares de ação educativa, dotação financeira correspondente, melhoria administrativa local e central)³.

Para Silva (2012), o conceito Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) tem como fundamento a Escola a Tempo Inteiro que, como referimos, começou no início da década de noventa na Região Autónoma da Madeira. No continente e na Região Autónoma dos Açores (RAA), este conceito foi aplicado e desenvolvido em velocidades diferentes. No continente começou no ano letivo 2005/2006, em todo o território continental e na RAA foi aplicado de forma gradual a partir de 2002.

Pretendeu assim, este autor, entender e compreender o papel dos municípios do continente, do Ministério da Educação e das Regiões Autónomas na aplicação deste conceito, tão caro às nossas elites políticas e, ao mesmo tempo, tão importante para necessidades dos pais e encarregados de educação que se foram acumulando ao longo do tempo.

Assim:

³ DRPRE/SRE.

Na Região Autónoma da Madeira, a ETI começou a partir das escolas de regime duplo, acrescentando-se o fornecimento de lanches, almoço e uma série de Atividades de Complemento Curricular/Extra Curricular.

Mais tarde, esta nomenclatura foi alterada e passou-se a designar Atividades de Enriquecimento Curricular. Foram separadas das atividades letivas de forma estanque, não havendo por isso sobreposição das mesmas. Para acentuar esta dicotomia, o espaço físico, o mobiliário e a “decoração” eram e são diferentes.

Na Região Autónoma dos Açores e no continente privilegiou-se o horário normal, terminando assim os horários duplos, alargou-se o horário até às 17h30m, fornecendo o almoço e proporcionando as várias atividades a desenvolver.

No continente as atividades decorrem e são desenvolvidas dentro da sala de aula onde os alunos têm as suas atividades letivas. Em relação ao seu horário, as atividades de enriquecimento sobrepõem-se às atividades letivas com alguma frequência. Na RAA as atividades de enriquecimento foram sendo propostas e implementadas ao longo de vários anos, dando resposta às necessidades do sistema e das famílias. A introdução da Língua Estrangeira começou por ser proposta como atividade de enriquecimento e passou, mais tarde, a ser apresentada como atividade curricular.

As atividades são asseguradas por professores do quadro das Regiões Autónomas (RAA e RAM), embora com abordagens diferentes. Na RAM os professores eram colocados exclusivamente para as AEC. Na RAA as atividades são desenvolvidas pelos professores das unidades orgânicas, coadjuvando os professores titulares de turma. No continente optou-se por deixar às entidades promotoras a seleção, regra geral as Câmara Municipais, a seriação e contratação dos profissionais.

Na RAA o conceito de ETI começou a ser introduzido e aplicado com a publicação da Portaria n.º 59/2002 de 27 de Junho, em que é aprovado o Regulamento de Criação e Funcionamento do Curso de Iniciação Musical para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A “Escola a Tempo Inteiro” (continente) começou com, ou teve como “ tiro de partida”, o Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho, que criou o Programa de Generalização do Ensino

do Inglês para o 1º ciclo do Ensino Básico (PGEI/1º Ciclo), lançado pelo Ministério da Educação no ano letivo 2005/2006, e permitiu, nos anos seguintes, a generalização do conceito de ETI nas escolas do continente, ao propor a continuação e o alargamento a outras Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

O autor que vimos citando conclui que dos motivos para a implementação deste programa é a percentagem, por muitos considerada elevada, de insucesso e abandono escolar dos alunos, o que levou à necessidade de criação de novas aprendizagens.

Por outro lado, esteve sempre presente uma preocupação de sustentabilidade do modelo. Para Bilhim (2004) o termo sustentável significa contínuo, durável ou persistente. O desenvolvimento económico pode ser, tradicionalmente, o PIB real *per capita* ou o Consumo real *per capita* ou, alternativamente, pode (e deve) incluir outros indicadores de desenvolvimento relativos à educação, saúde e qualidade de vida, como o faz o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Este índice baseia-se em três indicadores: a Longevidade, medida pela esperança de vida à nascença, o Nível Educacional, medido por uma combinação da alfabetização adulta com a taxa de escolaridade combinada do ensino primário, secundário e superior e o Nível de Vida, medido pelo PIB real *per capita*.

Segundo Pires (2011), na *dimensão educativa*, a ETI é percecionada como uma resposta educativa que pressupõe um determinado “modelo educativo” que reforça a “forma escolar” característica da “escola tradicional”, passando pela escolarização dos tempos livres dos alunos e pela permanência de duas “escolas” dentro da mesma escola pública: a do núcleo curricular-base e a do inglês, do apoio ao estudo, das expressões artísticas.

Na *dimensão política*, é atribuído um significado político à ETI e reflete-se: numa mudança de referencial de escola pública, em que a ETI se reporta a uma perceção política do que é (ou deve ser) a escola pública; numa determinada *perceção das desigualdades escolares*, as quais se manifestam pela desigualdade no acesso aos serviços educativos; no *papel do Estado* (que é o garante da provisão do Sistema Educativo na sua globalidade).



Na sua *dimensão administrativa*, a ETI (o modo como é pensada, organizada e posta em prática) configura uma outra conceção de administração pública da educação que se reporta a um “modelo” de prestação de serviço público de educação através de acordos locais (com atores públicos e privados), mas mediados pelas autarquias. É a chamada “escola a tempo inteiro”, este alargamento de horário do funcionamento da escola conduziu à necessidade de um reforço na organização, que passou a requerer ligações e parcerias com autarquias, associações de pais e diversas instituições existentes na comunidade para o desenvolvimento das AEC’s.

Estrela e Teodoro (2008) demonstram que em Portugal, ao contrário do que pode ter acontecido noutros países, não podemos isolar o efeito dos resultados do PISA do efeito das medidas tomadas pela União Europeia. Efetivamente, há um cruzamento que resulta numa amálgama de todas as orientações, quer advenham de projetos estatísticos quer de resoluções de cooperação entre estados membros de uma instituição.

Não se registaram grandes surpresas em relação aos resultados do PISA 2000, porquanto havia no país a consciência de que os alunos portugueses não teriam bons desempenhos ao nível das literacias, o que advém de dois fatores, o primeiro prende-se com a participação de Portugal num estudo internacional⁴ e num outro nacional⁵ sobre literacia, tendo os resultados sido bastante idênticos, isto é, grande parte da população participante obteve resultados que se inserem nos dois níveis mais baixos e, paralelamente, a própria análise interna promovida em 1997⁶ e 1998⁷, antes da Reorganização Curricular do Ensino Básico, generalizada a todas as escolas em 2001, diagnostica alguns problemas do Ensino Básico, que se prendem fundamentalmente com a organização e gestão curricular, a autonomia das escolas e a avaliação, os quais são apontados como causas principais para o baixo rendimento e desempenho escolar dos alunos. Na verdade, a multiculturalidade das turmas, e a dificuldade dos professores em lidar com essa realidade, o currículo baseado em conteúdos, a fraca integração curricular e a conceção de professor como consumidor de

⁴ IEA (1992), *Reading Literacy*.

⁵ Benavente, A. (1996), *Estudo Nacional de Literacia (A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica)*.

⁶ Departamento E. B. do M.E. (1997), *Projecto de Reflexão Participada do Currículo do Ensino Básico*.

⁷ Departamento E. B. do M.E. (1998), *A Unidade da Educação Básica em Análise*.

currículo, são algumas explicações avançadas nestes relatórios como explicativas dos fracos resultados em estudos sobre literacia.

No entanto, os resultados anteriormente enunciados tiveram implicações na formulação das políticas curriculares nacionais. Apesar de não haver alterações no currículo nacional, *stricto sensu*, podemos registar duas fases deste impacto: a primeira, durante a governação PSD-PP, com a introdução dos exames nacionais no Ensino Básico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e a segunda fase, durante a governação PS que se iniciou em 2005, com a delineação e implementação de um conjunto de programas e medidas para fazer face aos maus resultados obtidos nas duas recolhas efetuadas pelo PISA.

Efetivamente, prosseguem os autores que vimos citando, os resultados deste projeto demonstraram que, ao nível de competências, quer de leitura, quer de matemática, os alunos portugueses se situam abaixo da média dos alunos dos países da OCDE e, em alguns casos, obtêm resultados inferiores a alunos de países não-membros. Assim, em 2005, o governo decidiu implementar algumas medidas que melhorem a *performance* dos alunos portugueses, sendo de salientar o Plano Nacional de Leitura, o Programa Escola a Tempo Inteiro, o Plano Nacional da Matemática, o Programa Nacional de Ensino do Português, a definição de tempos para cada área do currículo do 1º Ciclo, o novo enquadramento das Provas de Aferição e do apoio aos alunos estrangeiros, e o reforço da componente experimental no ensino das Ciências;

No que concerne aos resultados do projeto coordenado pelo CERI/OCDE, estes têm manifestado um forte impacto na conceção das políticas nacionais, mais visível no início deste século, nomeadamente em relação à organização das escolas, ao ambiente e aos impactos da aprendizagem, ao *output* das organizações educacionais e ao acesso à educação, participação e progressão. Ferreira e Oliveira (2007) concluem que nos últimos anos, vários relatórios divulgados por organismos internacionais, contendo diagnósticos e recomendações, têm exercido grande influência nas políticas educativas de diferentes países. Em Portugal, a própria noção de reforma tem vindo a ser abandonada, sendo considerada incongruente com a urgência e a agilidade dos processos de decisão tendentes à recuperação do “atraso” enunciado por esses relatórios. Daqui tem decorrido a

implementação de medidas de alta velocidade, baseadas numa lógica de racionalização, nomeadamente, o encerramento de escolas de pequena dimensão situadas em meio rural e o Programa Escola a Tempo Inteiro, as quais evidenciam a dominância de uma lógica de *satisfação do cliente* em detrimento de uma lógica dos *direitos dos cidadãos*. Neste artigo, sustenta-se que estas medidas têm sonogado direitos de cidadania às populações rurais e em particular às crianças, pois, ao intensificarem o tradicional modelo escolar, as crianças tendem a ser vistas apenas como alunos/futuros cidadãos e não como crianças/cidadãos no presente. Ou seja, a escola tende a ser vista como o espaço de educação para a cidadania e não como o espaço da própria cidadania.

Cosme e Trindade (2007), numa leitura crítica do Normativo da ETI no Continente, apontam as potencialidades e vulnerabilidades desta iniciativa. Começam por reconhecer a pertinência deste modelo, enfatizando que o mesmo conduz à equidade social bem como à implementação de “intervenções educacionais mais ricas e abrangentes” (p. 15), veiculando a Escola como interventora na “democratização cultural da sociedade”(p.15).

Na perspetiva destes autores o programa ETI reveste-se de vulnerabilidades que podem conduzir entre outras à hiperescolarização da vida das crianças, pois não se faz o prolongamento do tempo de Escola com atividades de ocupação de tempos livres. Aparentemente, caminhamos para um alargamento da educação formal (p.19). Sendo urgente discutir se essa opção era inevitável, à qual Cosme e Trindade se opõem.

Os autores advogam que era possível ao modelo ETI servir as necessidades sociais das famílias com a animação dos tempos livres, evitando-se desse modo o risco do mesmo hiperescolarizar a vida das crianças. Segundo Cosme e Trindade (2007), os resultados escolares (outra preocupação subjacente a esta tomada de decisão política) não serão melhorados pelo prolongamento do tempo das atividades, mas pela qualidade que as mesmas se devem revestir.

2.2 A ETI na vertente social de apoio à família

A administração pública tem como objetivo a satisfação das necessidades da sociedade, na cultura, segurança e bem-estar, entre outras (Bilhim, 2008). De acordo com Gournay (citado por Bilhim, 2008) uma das quatro missões da administração é a educação e cultura, nomeadamente a educação de crianças e adolescentes. No final do segundo milénio, a visão das atribuições da administração pública sofreu uma evolução, visto que com a complexificação das sociedades surgiram novas questões e, consequentemente, novas respostas. Deste modo, o aparecimento da ETI surge como uma resposta a uma necessidade da sociedade. A vertente do apoio à família foi uma das principais impulsionadoras da criação e implementação deste regime escolar, visto que o mesmo possibilita a ocupação das crianças o dia inteiro (Bento, 2009).

Segundo os argumentos do Despacho n.º 14.460/2008 o Ministério da Educação partilha com outras instâncias da sociedade civil a consolidação do reforço às competências escolares através da organização de respostas diversificadas.

De acordo com Jezine & Junior (2011, Revista Lusófona de Educação), é a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens em função das realidades locais, que permite que as escolas proporcionem AEC's aos alunos. E considera uma urgência adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e ao mesmo tempo, oportunizar o acesso a tempos pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas. Neste sentido, a escola passa a desempenhar algumas funções da família, como cuidar/educar o dia todo, uma vez que lhe é facultado um programa educativo “escola a tempo inteiro” que integra o currículo letivo e constitui atividades definidas e direcionadas que aumentam a carga de trabalho escolar formal, basicamente equiparada ao trabalho dos adultos.

Para Cunha (2008) o conceito de Escola a Tempo Inteiro começou a ser usado recentemente em educação, mais propriamente, com a publicação do despacho da Ministra da Educação n.º 12591/2006, de 16 de Junho. Estas atividades, contudo, ampliam-se amparadas no Despacho n.º 12.591/2006, revogado pelo Despacho 14.460/2008 que mantém a



determinação no modelo. O Ministério da Educação entendeu que o alargamento e a generalização da escola a tempo inteiro são fundamentais para tornar os horários dos estabelecimentos de ensino mais compatíveis com as necessidades das famílias e proporcionar novas oportunidades de aprendizagem aos alunos deste nível de ensino.

Teodoro e Estrela (2008) entendem que estes problemas, apesar de influenciarem inegavelmente a agenda educativa, não a esgotam uma vez que as dinâmicas sociais dentro da sociedade civil exercem uma forte pressão sobre a política do Estado para a educação. Deste modo, “as dinâmicas no seio de sectores institucionais como a educação são consequência de complexas articulações de interesses que emergem da sociedade civil e da economia e que constroem, mantêm e limitam os poderes do Estado” (Robertson & Dale, 2011, citados por Teodoro e Estrela).

2.3 A ETI e o Enriquecimento curricular

A ETI surge igualmente com a preocupação de proporcionar a todos os alunos a igualdade de oportunidades numa formação integral, quer com as atividades de carácter curricular quer com as de enriquecimento curricular (Bento, 2009).

Os autores coincidem na opinião sobre os determinantes da criação da Escola a Tempo inteiro. Para Capelo (2007) “a escola a tempo inteiro foi instituída pela S.R. de Educação (...) após ponderados múltiplos fatores que afetavam as aprendizagens dos alunos. Esta medida (...) produziu mudanças ao nível da escola, das crianças, das famílias, dos professores e da comunidade educativa. (...) os professores tiveram de assumir novos papéis. (...) Além das atividades curriculares e das atividades de enriquecimento do currículo, os tempos preenchidos pelo OTL (ocupação de tempos livres) visam o apoio às famílias (...) e espera-se que revistam um carácter pedagógico” (p. 23).

Botelho e Grave-Resendes (2011) destacam que a RAM tendo concluído pela inadequação do parque escolar, o isolamento que impedia o acesso a várias atividades, a necessidade de alargamento da rede social e a minimização das desigualdades, com vista ao sucesso e à erradicação do abandono escolar, apontou para a criação da ETI, o que levou à criação de

novos espaços repensados e ajustados, cargas horárias e funcionamento em regime cruzado, numa nova dinâmica organizacional e de interações.

Araújo (2004) coloca o seu enfoque na questão da gestão do tempo-livre das crianças, embora o faça num contexto anterior ao modelo nacional de ETI, confinando-se às denominadas Actividades de Tempo Livre (ATL), concluindo que esse tempo livre é fortemente marcado pelos tempos e ritmos dos adultos, e que a principal característica desse tempo é ser monopolizado como um tempo escolarizado, constituindo-se para as crianças num tempo não livre, embora admitindo que os ATL são um espaço intermédio entre a casa e a escola, locais indispensáveis para garantir que os pais possam trabalhar, sabendo que os filhos estão em segurança.

Cunha (2008), alerta para a progressiva menor nitidez da separação entre o curricular e o enriquecimento curricular, citando Freitas (1998), quando este refere que “em termos de organização curricular, (...) tem muito pouco sentido insistir em atividades de complemento curricular (...). Não está em causa, por uma questão de coerência, considerá-las como complemento de algo de que devem ser parte integrante”. Destaca ainda esta investigadora que, segundo Marsh (1992), “as actividades extracurriculares levam a um aumento do interesse do aluno face à escola e aos valores da escola, o que conduz indiretamente a um melhor rendimento académico”.

Para Conceição (2010) focalizando-se na componente de apoio à família, embora aplicada ao jardim-de-infância, encontra eco no modelo ETI, por este englobar a componente Pré-Escolar (PE), relevando o propósito resultante do enquadramento legal nacional (Despacho nº 12 591/2006) “... que visa regular a oferta das atividades de animação e de apoio às famílias, no caso da educação pré-escolar, e de enriquecimento curricular no caso do primeiro ciclo do Ensino Básico...” (Cosme e Trindade, 2007:14).

Formosinho e Machado (2012), debruçando-se sobre a organização escolar não deixam de alertar para o facto de que o sucesso na escola implica condições de operacionalização que passam pela oferta de formações complementares ou alternativas que respondam a interesses dos alunos e a solicitações da comunidade envolvente, realçando a necessidade



de estabelecer os tempos destinados a atividades de enriquecimento curricular, de complemento pedagógico e de ocupação dos tempos livres. Estes mesmos autores realçam o papel das equipas educativas, na constatação de que os professores são capazes de colaborar em torno de projetos e de que a renovação das práticas escapa à "lógica do decreto", mas pode inserir-se numa perspetiva de "profissionalismo interativo" tem incentivado práticas de "ensino em equipa", afinal, julgamos, aquilo que o modelo ETI vem propondo, ao juntar à escola tradicional uma equipa docente de diversificados saberes e competências, e sustenta a ideia de Escola a Tempo Inteiro, já que, direta ou indiretamente, se relacionam com a ocupação educativa dos alunos, de forma plena, ao longo do tempo escolar e no espaço escolar.

Assim, em nome da necessidade de elevar os resultados escolares e de proporcionar oportunidades idênticas a todos os alunos, o ME ancora-se em medidas que, segundo os textos que vem publicitando, procuram garantir uma cobertura de horário a tempo inteiro, no contexto de escolas modernizadas, oferecendo aos alunos novas oportunidades de aprendizagem que passam pela implementação de AEC, permitindo, assim, a centralização e rentabilização, ao máximo, do tempo letivo dedicado à Língua Portuguesa, à Matemática e ao Estudo do Meio (em particular ao Ensino Experimental das Ciências), requerendo mais competências profissionais dos professores e focalizando a sua formação nessas áreas (Pires, 2007).

2.4 TPC e vertente social e de apoio à família

A questão dos TPC e a forma como são encarados pelas famílias, por um lado e em particular aquelas que consideram não possuir as competências adequados para o indispensável acompanhamento aos seus educandos e, por outro, o tempo necessário para a sua execução depois uma longa jornada escolar, é um dos aspetos cruciais na análise da vertente social da ETI.

Segundo Simão et al (2012) para os defensores desta prática, o tempo despendido na realização de TPC estimula a autodisciplina e os hábitos de estudo (Walberg, Paschal,

Weinstein, 1985; citados por Rebelo; Correia, 1999). Nesta perspetiva, pais e professores não só defendem a prática dos TPC como consideram que este tipo de tarefas escolares pode assumir múltiplos objetivos: ajudar a aprender, contribuir para o desenvolvimento de hábitos de estudo, aprender a gerir o tempo e incentivar o diálogo pais-filhos (Bempechat, 2004; Warton, 2001). Para os alunos, ainda na perspetiva destes autores, as vantagens dos TPC resumem-se a ajudar a rever e consolidar os conteúdos em estudo.

Ao nível das desvantagens, é consensual que o tempo excessivo dedicado a este tipo de tarefas escolares poderá levar à falta de interesse, de tempo para outras atividades, e gerar sentimentos negativos no aluno. Bennett e Kalish (2006; citado por Marzano; Pickering, 2007) apontam críticas em torno da quantidade e qualidade dos TPC referindo que ter muitas tarefas para realizar não permitirá aos alunos ter tempo para se envolverem em atividades em família e podem colocar os pais no papel de explicadores, podendo este último aspeto gerar sentimentos de incompetência por falta de conhecimentos/recursos de apoio.

O TPC deverá igualmente respeitar o tempo de lazer e de convívio em família a que o aluno tem direito e do qual necessita ao longo do seu desenvolvimento.

Para Rosário et al (2005) o TPC, estratégia tão onipresente no percurso das aprendizagens escolares, sendo um processo que, a montante, se nos afigura como linear e simples, resulta, de facto, numa complexa ferramenta educativa. No TPC confluem as atitudes e comportamentos dos alunos, perante a tarefa e perante a escola, e ainda as atitudes e comportamentos dos professores que o prescrevem (ou não) e posteriormente monitorizam; bem como, as atitudes e comportamentos dos pais e outros educadores, mais ou menos presentes (quando não mesmo ausentes), durante a realização das tarefas prescritas.

Morgado (2005) conclui que os resultados apontaram para que o uso dos TPC, nos dias de hoje, seja ainda uma prática corrente, constituída essencialmente por tarefas repetitivas. São ainda vistos como um instrumento de construção da própria imagem do aluno. Uma grande maioria de docentes prescreve TPC iguais para todos os alunos, não tendo em conta



as condições que estes têm ao realizá-los, comprometendo a premissa da “igualdade de oportunidades” tão defendida por autores como Perrenoud (1995) ou Meirieu (1999), citados por Morgado (2005). Os dados apontam ainda para uma diferenciação nos TPC prescritos, não tanto a nível das zonas/meios onde os docentes lecionam, mas mais a nível das posturas pedagógicas adotadas, ou seja, parece ser precisamente a forma de trabalhar que influencia o modo e o tipo de tarefas prescritas.

2.5 A ETI como pilar na construção da Cidadania Europeia

A internacionalização dos problemas educacionais surge, de uma forma mais visível, a partir da criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, quer no plano das Nações Unidas (UNESCO, no campo da educação), seja no plano financeiro ou da cooperação económica (FMI e Banco Mundial), no campo financeiro e da ajuda ao desenvolvimento (OECD/OCDE). As iniciativas destas organizações internacionais permitiram criar amplas redes, cujo desenvolvimento se baseou numa conceção de Educação Comparada, centrada em quatro aspetos fulcrais: a ideologia do progresso, um conceito de ciência, a ideia de Estado-Nação e a definição do método comparativo (Nóvoa, 1995: 22-24).

Na verdade, Dale (2007), citado por Teodoro e Estrela (2008), advoga estarmos perante a construção de um Espaço Europeu de Educação, na medida em que a nova arquitetura de construção das políticas educativas produz orientações e metas que os Estados-Membros aceitam voluntariamente e que são posteriormente medidos pelos resultados de cada país, utilizando para tal os indicadores criados.

A Recomendação do Parlamento Europeu de 18 de dezembro de 2006, constitui um marco histórico no conceito da Aprendizagem ao Longo da Vida, ao instituir o Quadro Europeu de Competências Essenciais, com um leque de saberes que vão muito para além do no passado que se considerava suficiente, baseado numa nova conceção de Cidadão no quadro da realização pessoal, da inclusão social, da cidadania ativa e da empregabilidade.

Nas palavras de Ján Figel, citado por Fernandes (2012), Membro da Comissão Europeia e Comissário para a Educação, Formação, Cultura e Juventude, “(...) Precisamos de desenvolver as nossas aptidões e competências ao longo das nossas vidas, não apenas para a nossa realização pessoal e a nossa capacidade de participar ativamente na sociedade em que vivemos, mas também para sermos capazes de ter êxito num mundo laboral em constante mudança”.

O Quadro de Referência estabelece oito competências essenciais:

- 1) Comunicação na língua materna - Expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever), e interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em todas as situações da vida social e cultural.
- 2) Comunicação em línguas estrangeiras - Idêntica à da língua materna, consoante as necessidades ou os interesses de cada um. Requer aptidões como a mediação e a compreensão intercultural. O grau de proficiência de cada pessoa será distinto nas quatro dimensões (escutar, falar, ler e escrever) e variará também em função das diferentes línguas e do contexto social e cultural, do ambiente, das necessidades e/ou dos interesses de cada um.
- 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia - A competência matemática é a capacidade de desenvolver e aplicar um raciocínio matemático para resolver problemas diversos da vida quotidiana. Envolve, em graus diferentes, a capacidade e a vontade de empregar os modos matemáticos de pensamento (raciocínio lógico e espacial) e de representação (fórmulas, modelos, construções, gráficos, diagramas. A competência científica refere-se à capacidade e à vontade de recorrer ao acervo de conhecimentos e metodologias utilizados para explicar o mundo da natureza. A competência em tecnologia é vista como a aplicação desses conhecimentos e metodologias para dar resposta aos desejos e necessidades humanos. A competência em ciências e tecnologia implica a compreensão das mudanças causadas pela atividade humana e da responsabilidade de cada indivíduo enquanto cidadão.



- 4) Competência digital - Envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação.
- 5) Aprender a aprender - Capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo.
- 6) Competências sociais e cívicas - Incluem as competências pessoais, interpessoais e interculturais, e abrangem todas as formas de comportamento que permitem ao indivíduo participar de forma eficaz e construtiva na vida social.
- 7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial - Referem-se à capacidade de os indivíduos passarem das ideias aos atos. Compreendem a criatividade, a inovação e a assunção de riscos, bem como a capacidade de planear e gerir projetos para alcançar objetivos.
- 8) Sensibilidade e expressão culturais - Apreciação da importância da expressão criativa de ideias, das experiências e das emoções num vasto leque de suportes de comunicação, incluindo a música, as artes do espetáculo, a literatura e as artes visuais.

Ressalta deste elenco de competências a preocupação de associar o mero conhecimento básico a outras dimensões do saber e da sensibilidade cultural. Não obstante tratar-se de uma Recomendação datada de 2006, não podemos deixar de realçar o fato de que, entre nós, um conjunto de projetos de natureza educativo-cultural tiveram, muito antes desta data de referência, uma preocupação similar, cujo resultado se sente, embora ainda não medido cientificamente, ao introduzir componentes regionais nos currículos escolares e ao proporcionar os chamados ‘enriquecimentos de currículo’, em particular no PE e no EB1, onde, p.e., a língua materna, a língua estrangeira, a expressão artística, o desenvolvimento dos hábitos de leitura e o empreendedorismo, marcaram diferenças na formação cultural da geração que nos incumbe, enquanto pais e educadores, formar.

É nosso entendimento que a Escola a Tempo Inteiro, em particular na sua vertente de enriquecimento curricular, é um veículo para a aquisição de competências que conduz à

construção do cidadão europeu, na senda, aliás, do que preconiza a legislação de suporte deste modelo de funcionamento⁸:

A educação não se reduz à educação escolar, é transversal à sociedade, pelo que importa multiplicar as respostas educativas, atender ao resultado destes quatro anos de experiência de funcionamento, atribuindo coerência ao que é múltiplo no pressuposto da prevalência duma lógica de acção centrada nos direitos das crianças, nas suas mais diversas dimensões, sabendo que é nestas que incide o essencial da transformação organizacional das escolas do 1.º ciclo do ensino básico.

É pois no propósito de que a educação é muito mais que a simples escolaridade, que a escola é uma extensão da família e que o envolvimento dos pais na educação é muito mais que o envolvimento dos pais na escola, que importa corporizar uma matriz estrutural potenciadora do desenvolvimento de uma escola cuja finalidade não seja apenas a transmissão dos saberes instrumentais básicos, mas a construção de condições para a sua futura utilização e desenvolvimento pelas crianças a que se destinam.

Destarte, é na projecção de dispositivos que assumam a escola como nível privilegiado de intervenção, valorizando-se os projectos educativos próprios de cada estabelecimento de ensino e a formação de cidadãos, que se caminhará no sentido do sucesso de todos os alunos e na qualidade do serviço público de educação.

2.6 A Escola e Tempo Integral – Outras Experiências

Resende (2009), no Encontro “Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea”, apresentou na comunicação “Experiências brasileiras de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola: concepções, formatos e efeitos”, os resultados parciais de uma investigação sobre as experiências de jornada escolar ampliada atualmente em curso no Brasil. O país tem uma tradição de organização do tempo na escola em turnos parciais, cujas jornadas têm duração média de 4 horas, mínimo previsto por lei para o ensino fundamental. Como resposta a demandas sociais e pedagógicas, bem como à legislação vigente, que prevê a ampliação progressiva do período de permanência do aluno na escola,

⁸ Portaria 110/2002, de 14 de Agosto.

têm sido implantados, nos últimos anos, diversos projetos de ampliação da jornada escolar ou de criação do tempo integral na escola. Tais projetos baseiam-se em diferentes concepções de educação integral e apresentam também distintos formatos. Parecem destacar-se dois modelos: um que é centralizado na escola, com ampliação da jornada feita mediante contratação de professores, e outro, que vem sendo caracterizado como “multissetorial”, no qual essa ampliação se baseia em parcerias com diversos setores, instituições e programas governamentais ou não-governamentais.

Os efeitos dos diferentes projetos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno ainda são pouco mensuráveis. Entretanto, certamente um efeito mais geral já deflagrado por eles é o de recolocar, agora em novos parâmetros, discussões clássicas na sociologia da educação, tais como a da função social da escola e a das relações entre família e escola na constituição do processo educacional e de seus resultados.

Entretanto, a ampliação do tempo na escola⁹ não é uma questão meramente quantitativa e não se resolve apenas com medidas legais. Além de recursos físicos, materiais, financeiros e de implicações na área administrativa, ela exige também opções pedagógicas que envolvem questões fulcrais no campo da educação, como a função social da escola, a relação entre esta e a sociedade, a organização dos tempos e espaços escolares, a divisão do trabalho educacional entre escolas e famílias, a seleção curricular e outras.

No Brasil, prossegue Resende (2009) as experiências em curso variam tanto no que se refere às concepções que as sustentam quanto às formas de organização, incluindo aspectos como tempo de ampliação da jornada (desde algumas horas semanais além das quatro obrigatórias, até jornadas integrais de 40 horas semanais ou mais), sujeitos e instituições envolvidos, espaços utilizados, tipos de atividades propostas, dentre outros.

Dessa forma adquire grande relevância o desenvolvimento de esforços de investigação que busquem identificar os pressupostos e fundamentos de uma “escola pública de tempo

⁹ A autora, para maior simplificação, utiliza no texto que transcrevemos, de forma equivalente, expressões que não necessariamente indicam as mesmas realidades, como “ampliação do tempo na escola”, “ampliação da jornada escolar”, “ampliação da jornada educativa”, educação integral, “educação em tempo integral”. Como se pode verificar ao longo do trabalho que vimos citando, a educação em tempo integral pode, em vários casos, prescindir da ampliação do tempo na escola. Da mesma forma, “educação integral” é um conceito que não necessariamente está vinculado a uma jornada escolar de tempo integral.

integral”, discutir as diferentes implicações e as modalidades da sua implementação, analisar os fatores intervenientes nesse processo e avaliar os seus resultados.

Por um lado, os números indicam que a escola de tempo integral ainda é uma realidade proporcionalmente pouco frequente no Brasil; mas, por outro lado, a existência de experiências em três centenas de municípios não deixa de ser significativa, principalmente ao se considerar o tempo de realização, evidenciando-se uma tendência de expansão do número de experiências de jornada educativa ampliada (JEA) no Brasil, sendo que a maior parte das existentes são bastante recentes: 65,5% (...) pelo que, segundo a autora, parece existir uma relação bastante clara com a legislação e as políticas públicas que vêm buscando fomentar a educação integral no país.

As formas de organização dessas experiências, segundo a autora que vimos citando, também são bastante variadas no que se refere a aspetos como o número de dias da semana em que os alunos têm atividades em jornada ampliada, o número de horas dessa jornada, o tipo de atividade desenvolvida, os locais de realização, os responsáveis pela execução, os modos de financiamento. Encontram-se desde projetos em que os alunos retornam à escola uma ou duas vezes por semana, por algumas horas, para atividades de reforço em relação aos conteúdos escolares, até programas de tempo integral em que a jornada educativa vai além de 40 horas semanais e inclui atividades pedagógicas, esportivas, artísticas, culturais e recreativas diversificadas.

Maurício (2006), em artigo publicado no Jornal *O Globo*, afirma que vão noutro sentido os argumentos que levaram Anísio Teixeira, secretário de educação do Estado da Bahia, na época, a inaugurar, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador. O Centro, chamado de Escola Parque, contava com quatro escolas-classe, de nível primário, com funcionamento em dois turnos, projetadas para 1.000 alunos cada, e uma escola-parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas, frequentados pelos alunos em horário diverso ao da escola-classe, de forma que as crianças permanecessem durante dia completo em ambiente educativo.



A autora constata que a experiência do seu país no que diz respeito à escola em horário integral é bastante diferente da de outros países europeus (como a França ou a Bélgica) e mesmo americanos (como os Estados Unidos e a Argentina), que naquela altura já contavam com a escola a tempo inteiro. Na perspectiva da autora, em 2006, já havia bastantes defensores da escola a tempo integral. Os motivos alegados para a implantação desse modelo eram: a satisfação dos pais, o aperfeiçoamento profissional dos professores e a democratização da escola pública.

Este artigo recupera concepções de educação integral e a experiência do projeto dos Cieps para discutir a pertinência da inclusão social através da função ampliada de escola de horário integral, assentada na concepção de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro. É pequena a experiência brasileira de escolarização em horário integral. Segundo a autora que vimos citando, a escola republicana no Brasil foi fortemente marcada por uma história escravocrata, retardando sua implantação – só no século XXI atingiu a universalização do ensino fundamental – e constituindo um sistema de ensino elitista. Estes traços se impregnaram de tal forma na sociedade brasileira, que se disseminou a representação de que é desperdício investir em educação do povo e de que qualidade de ensino está associada a exclusão: quanto mais excluídos – por reprovação ou por diferenças - melhor o ensino.

É nesse contexto que, segundo a autora, se pode entender a experiência [Brasileira] limitada com a escola pública de horário integral: nem se chega a formular política de educação que tenha como meta sua implantação. As escassas e corajosas oportunidades em que idealistas se lançaram a este projeto foram aniquiladas pelos mesmos argumentos que impedem sua formulação, acrescidos de contextos político-partidários que levaram ao extremo o descaso com o patrimônio público e a indiferença com a expectativa da população: prédios abandonados, escolas sem professores, alunos sem atendimento.

Três aspetos positivos mereceram destaque por terem sido citados, em contextos diversos, tanto por críticos como por defensores da implantação da escola de horário integral. O primeiro e mais significativo para a permanência da demanda por essa escola é a satisfação dos pais. Paro et al. (1988), citado por Maurício (2006), reconheceram que, à primeira vista,

a população desejava esses projetos que estavam sendo oferecidos. Lobo Jr. (1988), citado por Maurício (2006), atribuiu o entusiasmo das comunidades e das equipes internas em torno do CIEP a uma estreita ligação entre a proposta populista do CIEP e um certo consenso vulgar do que seja escola de qualidade.

Lima (1988) registrou que, apesar da omissão da escola em discutir a disciplina, diante de tantos casos de violência, a visão dos pais era positiva, um descanso saber que os filhos estavam na escola. Leonardos (1991) compartilhou esta percepção ao afirmar que o conceito de CIEP da comunidade em geral era de um prédio em que funcionava uma escola de horário integral, o que lhes dava tranquilidade para trabalhar e mantinha as crianças alimentadas. Oliveira (1991) mencionou a expectativa favorável da população, que foi confirmada em avaliação externa realizada em 1994 (Maurício e Silva, 1995), segundo a qual o índice de aprovação da comunidade em relação ao horário integral, ao prédio escolar, à integração criança-escola e à qualidade de vida da comunidade após a implantação da escola ficou acima de 80%.

O segundo aspeto positivo enfocou o horário integral do professor que, segundo Paro et al (1988) e Brandão (1989), permitia intervalos para planeamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional, indispensáveis diante do baixo padrão de qualidade do professor, resultante do desprestígio da profissão e dos baixos salários. Arroyo (1988) e Costa (1995) abordaram outro aspeto, considerando que o horário mais extenso do professor contribui para seu maior envolvimento com o projeto da escola, consolidando um sistema de ensino mais definido, com um corpo profissional que poderia constituir-se interlocutor para a classe trabalhadora.

O último aspeto compartilhado por vários autores foi a discussão sobre a escola pública suscitada pela proposta dos CIEPs. O debate contribuiu para o avanço do processo de democratização da escola pública, tanto que, nas campanhas eleitorais, apesar de ressalvas, figurou como plataforma política (Mignot, 1988) de todos os candidatos ao governo do Estado. Para Brandão (1989), CIEP tornou-se “nome próprio” para escola de tempo integral; entrou na vida dos usuários, nos debates de educação, dos intelectuais e dos políticos. Para Oliveira (1991), a discussão sobre a inadequação da escola pública decorrente da introdução

do projeto teve como consequência a incorporação do direito à educação de boa qualidade, em jornada ampliada, às reivindicações das classes trabalhadoras na Constituição do Estado e na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro. Garcia (1992) resume tudo dizendo que o CIEP colocou a discussão sobre escola na rua.

Passados vinte anos, não se resolveram os problemas que relegavam ao segundo plano o projeto de escola pública de horário integral, como turmas superlotadas ou salários baixos do professor, nem se investiu firmemente neste projeto de escola como possibilidade de enfrentamento tanto de questões de socialização e permanência na escola como de acesso ao conhecimento através de linguagens e recursos diversos. O custo alto alegado, cresce cada vez mais à medida que aumenta a distância entre a situação em que se encontra a infância brasileira e a necessidade de conhecimentos para participação plena na sociedade.

Num estudo de Fátima Naia (2010), onde a autora pretendia “comparar modelos europeus com o caso português” (2010, p.18) a autora constatou que o tempo de escola do continente (regime ETI) diverge bastante da dos outros vinte e cinco países da Europa abrangidos pelo seu estudo. De acordo com Naia, em muitos desses países da Europa, os horários dos alunos são “mais flexíveis e organizados conforme as necessidades dos alunos, dos pais, de toda a comunidade educativa” (p. 49).

2.7 Avaliação das ETI na RAM

Não podemos deixar de referenciar, por se tratar de o único estudo transversal efetuado em relação à realidade da ETI na RAM, a avaliação mandada proceder pela Secretaria Regional de Educação, em 2005, no âmbito do Programa Regional de Avaliação do Sistema de Ensino (PARSE), sob a coordenação de Lúcia Fernandes. O estudo em causa incidiu numa avaliação às 69 escolas oficiais a funcionar na RAM como Escolas a Tempo Inteiro no ano letivo de 2002/2003, e abordou a Organização Administrativa, a Organização Curricular e a ETI como Medida de Apoio Social, relevando os objetivos da implementação do modelo, designadamente, o combate ao abandono escolar e a promoção do sucesso educativo e deteção das carências da rede escolar, em particular quanto aos transportes, antiguidade,

dispersão e má localização das escolas e a consequente necessidade de reordenamento da rede escolar.

Refere este estudo que a ETI surge em 1995, na sequência do Plano de Ordenamento da Rede Escolar (PORRE) o que determinou um forte investimento em infraestruturas escolares, o reforço dos transportes nas áreas mais isoladas onde era previsível a desertificação, a construção de novas escolas e o redimensionamento de outras em áreas onde se pretende fixar a população, a garantia de apoios alimentares para atrair as populações mais desfavorecidas, à escola, garantindo o pleno de frequência da escolaridade obrigatória em toda a Região Autónoma da Madeira, atenuando diferenças culturais e reduzindo assimetrias entre as populações e incrementando a Educação Pré-Escolar, projetando-a para a generalização do último ano (crianças com 5 anos), melhorando substancialmente o sucesso escolar introduzindo no Ensino Básico do 1º Ciclo a Escola a Tempo Inteiro, objetivo de qualidade, após ter sido ultrapassada a fase da quantidade.

O modelo preconizado em 1994 pretendia, na Educação Pré-Escolar, aumentar a oferta de salas, integrando-as nas ETI's, garantindo apoio ao nível dos equipamentos, das instalações e da alimentação e, no 1º Ciclo: atenuar grande parte dos problemas verificados no meio rural (zonas de maior isolamento correspondem a maiores dificuldades de aprendizagem) e urbano (Localidades pobres de características urbanas - deficiência alimentar e falta de ocupação dos tempos livres).

Desta forma a ETI iria permitir enquadrar os alunos deslocados devido ao encerramento da sua escola de origem e ocupar as crianças durante os períodos de trabalho dos pais.

Os princípios estruturantes seriam o funcionamento Cruzado, o alargamento do horário (primeiro com a inclusão das AEC e depois com as atividades de OTL's), a garantia de recursos físicos que permitissem a realização de atividades, os recursos humanos adequados para o seu funcionamento e o assegurar de alimentação e transportes.

Não nos debruçando sobre os aspetos organizativos e curriculares integrados no estudo que vimos citando, importa, desde já, aflorar algumas conclusões produzidas quando ao apoio



familiar e ao ponto de vista da organização escolar, até porque constituem uma base de referência para o que, dez anos depois, possamos concluir.

Assim, o estudo do PARSE (2005) aponta como aspetos mais valorizados pelos EE a possibilidade de trabalharem (71,4%), a oferta de AEC aos Educandos (64,4%), um leque mais variado de recursos físicos e humanos (64,4%) e o aumento da aprendizagem (61,3%).

Os Encarregados de Educação mostraram-se satisfeitos com o Regime de ETI porque lhes permitia desenvolver uma atividade profissional e, simultaneamente, assegurar a formação integral dos seus educandos. Estavam conscientes da sua responsabilidade na formação dos educandos, pela importância que atribuem, não só ao apoio social, mas também à finalidade educativa deste regime, e mostraram preocupação pelo bem-estar dos seus educandos ao considerarem como mais-valia da ETI o aumento da oferta dos recursos físicos e humanos, i.e., de apoio.

As razões da insatisfação dos Encarregados de Educação sobre o regime de ETI foram encontradas na análise das desvantagens que os encarregados de educação apontam ao mesmo, tais como o cansaço manifestado pelos educandos (38,1 %), o menor convívio com a família (18,8%) e mais indisciplina (18%), concluindo que as crianças passam demasiado tempo fora do ambiente familiar, incluindo no cômputo do número de horas passadas pelas crianças fora de casa o tempo despendido por estas no trajeto casa/escola e escola/casa.

As sugestões do EE foram no sentido de promover mais segurança na escola, promover mais vigilância nos recreios, melhorar alimentação, facultar mais informação/formação aos Pais, as atividades curriculares decorrerem no turno da manhã, promover formação cívica/mais disciplina, facultar horários menos extensos, não mandar TPC, as atividades de enriquecimento deveriam ser opcionais e a escola devia facultar atividades nas férias.

a) Ponto de vista da Organização escolar

Destaca-se como vantagem do regime de funcionamento da ETI, apresentada pela Direção das Escolas, o apoio prestado à família no período laboral (92,4%), depreendendo-se que a preocupação das Direções das Escolas sobre o regime de funcionamento da ETI, como

medida de apoio à família, assenta no propiciar pouco convívio familiar e potenciar a desresponsabilização dos pais.

b) Opinião dos docentes

Inferiu-se que os Docentes, à semelhança do que sucedeu com os Encarregados de Educação, concediam especial destaque ao contributo da ETI na formação integral das crianças, como vantagem do regime de funcionamento da ETI, como medida de apoio à família, o que pode querer significar que os Docentes perspetivaram a ETI como uma fonte propícia à superação de desigualdades culturais existentes entre as crianças. Os Docentes tiveram ainda presente o apoio de natureza económico e social prestado no âmbito do regime de ETI, designadamente o acompanhamento das crianças durante o dia, permitindo que os Encarregados de Educação trabalhem, e ainda por serem providas refeições.

O regime de funcionamento da ETI, segundo o estudo que vimos citando, vai ao encontro das necessidades sociais da Família Contemporânea, perspetiva essa que foi partilhada quer pelos Encarregados de Educação quer pelos demais atores sociais. Os atores sociais foram unânimes em afirmar que o regime em apreço propiciou também a formação integral das crianças face às atividades de enriquecimento curricular que as escolas podiam desenvolver. Estas atividades facultaram às crianças o desenvolvimento de uma panóplia de competências e saberes, que até então algumas delas não podiam desfrutar por razões de ordem económica, social e cultural, contribuindo, deste modo, para uma maior igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.

2.8 As Provas de Aferição como instrumento de avaliação do sucesso escolar

Entre 1995 e 2002 é abandonado o conceito de reforma *top down*, valorizando-se a inovação local e a mudança gradual e centrada nas escolas, o que reforça a participação de todos os atores na construção das políticas públicas de educação. No entanto, apesar da insistência nos conceitos de igualdade, equidade e inclusão, persistem fortes referências à ligação entre desenvolvimento e educação, numa lógica homogeneizante e universal de modernização (Aníbal e Teodoro, 2007).

Um exemplo claro destas políticas educativas híbridas é a introdução da avaliação aferida no ensino básico no mesmo normativo legal que tinha introduzido a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação. Efetivamente, a presença da avaliação formativa deve ser entendida como um indicador da parte do Estado em concretizar a “consolidação da escola de massas”, enquanto a introdução da avaliação aferida pode ser justificada como uma consequência da constatação de que existe uma “simultânea crise” dessa mesma escola. A diferenciação e contradição das modalidades de avaliação para o ensino básico é inequivocamente reveladora da tensão existente em Portugal entre a escola democrática e a escola meritocrática, tensão que se agudizou com as necessidades do processo de acumulação trazidos pela agenda neoliberal e pelo processo de globalização (Afonso, 2002).

Estes autores, a fim de poderem visualizar e clarificar a evolução das políticas educativas e curriculares em Portugal, e após sistematizarem as principais medidas governamentais, concluíram poder agrupá-las em três categorias: a conceção e gestão curricular a valorização dos resultados escolares e a descentralização.

Relativamente à primeira categoria, concluem por uma tentativa de criar uma maior autonomia curricular ao nível das escolas, que, no entanto, foi sendo eliminada com as sucessivas alterações das governações posteriores.

No que concerne à segunda categoria, detetam a emergência de uma cultura de valorização da avaliação externa e da avaliação aferida, bem como de avaliação das escolas e dos professores, nomeadamente em função do insucesso e abandono escolares. De acordo com Pacheco (2007), estamos perante uma conceção de educação como um valor acrescentado, passível de uma gestão científica, legitimada pela ideologia de mercado.

Em relação à terceira categoria, a descentralização assenta na autonomia das escolas, sobretudo a nível pedagógico, e na responsabilização dos atores pelos resultados das suas opções organizacionais, através da elaboração de um projeto educativo.

Sob a égide do desenvolvimento de uma cultura de sucesso escolar o Ministério de Educação publica a Resolução n.º 2351/2007, de 14 de Fevereiro, Série II (Despacho que introduz alterações visando o aperfeiçoamento do sistema de avaliação através de provas de aferição

do 1º e 2º ciclos do ensino básico), definindo a sua generalização e periodicidade, ao mesmo tempo que estabelece a forma como serão divulgados e analisados os resultados obtidos pelos alunos” (sítio do GAVE consultado a 22 de outubro de 2013).

A Região Autónoma da Madeira aplica, sem quaisquer adaptações, o referido normativo, conforme constatámos no Ofício Circular da Direção Regional de Educação nº 5.0.0-093/2007, de 15 de fevereiro.

As Provas de Aferição apresentavam-se como um instrumento de recolha de informações relativamente ao desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. As Escolas, os Professores e as Famílias eram chamados a refletir conjuntamente sobre os resultados das mesmas para possíveis adequações das práticas letivas às finalidades do currículo. As Provas de Aferição revestiam-se desse modo de um carácter de diagnóstico (sítio do GAVE consultado a 22 de outubro de 2013). Sendo simultaneamente conectadas ao *controlo* dos níveis de desempenho e à *avaliação da eficácia do sistema* (sítio da DRE, consulado a 22 de outubro de 2013).

Apesar de se nortear pelo princípio de sucesso escolar e de envolver neste propósito as Escolas, a Família e os Alunos, esta medida de avaliação tinha “uma visão restrita do trabalho educativo e dos seus propósitos, (...), negligenciando dimensões tão importantes como a expressão oral, a formação cívica, a sensibilidade artística, a participação comunitária, a educação física, o trabalho de equipa, o desenvolvimento de projetos, etc. (p.31) (Abrantes, 2010). Esta perspetiva é igualmente corroborada por Perrenoud (2003), pois a avaliação externa reduz as aprendizagens escolares às aquisições cognitivas.

Esse mesmo autor advoga que a avaliação externa avalia o nível de domínio daquilo que *a priori* todas as escolas ensinaram, quando o processo avaliativo deveria avaliar somente o que realmente ensinou, ou seja, esta avaliação não tem em conta a diversificação! Essa diversidade é igualmente posta em causa pela propagação dos rankings das Escolas que incutem na avaliação externa um carácter competitivo desvirtuando a sua função de diagnóstico e de reflexão (Estrela e Teodoro, p.143). Perrenoud (2003) adverte que os estabelecimentos escolares não são comparáveis pois o sucesso escolar dos mesmos



prende-se a outros fatores extrínsecos ao próprio como o contexto familiar e urbano dos alunos.

Para além das Provas de Aferição, a tomada de decisões a nível político estendeu-se igualmente a outros programas como o Plano Nacional de Leitura, o Programa Nacional de Ensino do Português, o Plano Nacional de Matemática – as duas áreas nucleares da avaliação. Na Região Autónoma da Madeira, esses programas também se implementaram com as devidas adaptações à sua realidade. Assim, surgiram o Plano Regional de Leitura, fortemente ampliado pelas Bibliotecas Escolares, o PEGA (Paixão de Ensinar Gosto de Aprender) programa que se debruça sobre o Ensino do Português e o Projeto CEM (para a área da Matemática). A Direção Regional de Educação não se tem alheado às medidas do Ministério de Educação, tendo nos últimos anos feito um enorme esforço no sentido de envolver o máximo de Escolas e Professores nos referidos projetos.

Todavia, a opinião do Ministro da Educação Nuno Crato é a de que “nas últimas décadas Portugal investiu na educação bastante mais do que os resultados que alcançou.”¹⁰

¹⁰ Sítio do MEC, consultado a 22 de outubro de 2013.



3 Metodologia

3.1 Problema a Investigar – Pergunta de partida

Numa primeira fase do trabalho, foi objetivo aprofundar a revisão bibliográfica que suportasse a formulação da pergunta que iria nortear o processo de investigação.

Trata-se, portanto, de avaliar o modelo de ETI em várias vertentes, a saber, em função dos resultados escolares/sucesso escolar, na perspetiva do apoio à família e na aquisição de competências extra curriculares

Podemos, assim, definir a pergunta de partida de forma a apontar para uma resposta ou conjunto de respostas das quais venha a resultar uma tentativa de avaliação do modelo de Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira.

Em que medida o modelo de Escola Tempo Inteiro, desenvolvido na Região Autónoma da Madeira a partir de 1994, contribui para o sucesso escolar, aquisição de competências, apoio à família e construção da cidadania europeia?

3.2 Objetivos e construção do modelo de análise

O objetivo geral do estudo é, portanto, verificar **em que medida o modelo de Escola Tempo Inteiro, desenvolvido na Região Autónoma da Madeira a partir de 1994, contribui para o sucesso escolar, aquisição de competências e apoio à família.**

Face a este objetivo geral, a metodologia proposta procura averiguar um conjunto de objetivos específicos, a saber:

- a) Aferir se o modelo da Escola a Tempo Inteiro contribui para o sucesso escolar;
- b) Averiguar se os alunos, em função do modelo de funcionamento da escola que frequentaram, obtêm melhores resultados nas Provas de Aferição;

- c) Verificar o número de retenções dos alunos em função do modelo de funcionamento de escola que frequentaram;
- d) Constatar se o modelo de Escola a Tempo Inteiro contribui para a aquisição de competências básicas do cidadão europeu (enriquecimento curricular) tal como definidas no Quadro de Referência Europeu;
- e) Apurar a perceção dos alunos, em função do modelo de funcionamento da escola que frequentaram, relativamente às competências básicas do cidadão europeu, tal como definidas no Quadro de Referência Europeu;
- f) Verificar se o modelo de Escola a Tempo Inteiro é um apoio à família;

Colocam-se as seguintes Hipóteses de Investigação:

- a) Existem diferenças significativas nos resultados das Provas de Aferição dos alunos em função do modelo de escola que frequentaram no 1ºciclo.
- b) O número de retenções, do 1º ao 9º ano, é menor no grupo de alunos da escola ETI;
- c) A perceção dos alunos, em função do modelo de funcionamento da escola que frequentaram, tem diferenças significativas relativamente às competências básicas do cidadão europeu, tal como definidas no Quadro de Referência Europeu.
- d) As famílias reconhecem no modelo ETI um contributo muito importante no apoio à família.

Na construção do nosso modelo de análise, numa primeira fase, optámos pelo que Quivy (1998) definiu como recolha de dados preexistentes, nomeadamente de dados documentais.

Para a determinação do sucesso escolar efetuaremos uma recolha de resultados das Provas de Aferição, único instrumento de avaliação externa onde se encontram resultados escolares dos alunos à saída do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, dado que as referidas provas foram realizadas nos anos de 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012, para cada um destes anos podemos comparar os resultados regionais e os nacionais.

Mas importa-nos sobretudo, avaliar se há diferenças entre os resultados das crianças que tiveram ETI e as que não estiveram sujeitas a esse regime.



Portanto, em relação às que fizeram aferição em 2007/2008 (alunos que entraram na escola em 2004/2005) iremos selecionar uma escola que tenha sido ETI a partir de 2004/2005 e outra, pelo menos, que só tenha sido ETI a partir de 2008/2009.

Para este efeito apontaremos para a EB1PE da Fajã da Ovelha (Calheta), que começou no regime ETI em 2004/2005, e a EB1PE Ribeiro Domingos Dias (Funchal), que começou em 1994/95 (foi a primeira ETI da RAM).

Os resultados destas duas escolas serão analisados para todos os anos da série até 2011/2012 e, para cada ano, compararemos os resultados obtidos com os de uma escola cujos alunos não tivessem estado sujeitos ao regime ETI.

Assim, para 2007/2008 faremos a comparação com a EB1PE da Lourencinha (C.^a Lobos), que só foi ETI a partir de 2008/2009; para 2008/2009, com a EB1/PE da Achada (Funchal), que só foi ETI a partir de 2009/2010; para 2009/2010, com a EB1PE de C.^a de Lobos, que só foi ETI a partir de 2010/2011 e, para 2010/2011 e 2011/2012, com a EB1PE do Imaculado, que ainda não era ETI.

A fim de obter acesso aos resultados de cada escola, iremos recorrer à informação disponibilizada pela DRPRI e pela DRE.

Continuando na senda da verificação do sucesso Escolar, e ainda num modelo de análise de recolha de dados documentais, iremos comparar o percurso de alunos de uma escola que, em 2004/2005, fosse ETI e outra que o não fosse, por exemplo, e respetivamente, a EB1PE Ribeiro Domingos Dias (Funchal) e a EB1PE do Imaculado (Funchal). Para tal, será necessário obter a lista nominativa dos alunos que entraram em 2004/2005 em cada uma dessas escolas e a respetiva ficha atualizada¹¹ para saber em que escola e nível escolar se encontravam no final do ano letivo 2012/2013, podendo concluir que, caso estejam no 9.º ano, têm um percurso escolar ‘imaculado’, logo de sucesso, pois se assim não for, é sinal de que houve repetências.

Passando à questão do apoio familiar este será avaliado através de um inquérito, pois segundo Quivy (1998) o mesmo permite apreender melhor a análise de um fenómeno.

¹¹ Disponibilizada pela DRPRI.

Efetuada a recolha de dados seguir-se-á a fase de tratamento dos mesmos e a sua análise. De acordo com Quivy (1998) teremos de optar por uma análise estatística de dados, bem como por análise de conteúdo.

3.3 Percurso da investigação

3.3.1 Análise quantitativa e qualitativa aos questionários dos professores e dos EE

a) Professores

No inquérito a desenvolver junto dos docentes que trabalham de acordo com o modelo de ETI tentaremos averiguar, entre outras especificidades, o tempo de serviço docente (nomeadamente prestado em regime ETI), a opinião sobre o modelo ETI, do ponto de vista profissional, o impacto da ETI nos alunos e o contributo da ETI para o (in) sucesso educativo;

Interessa-nos caracterizar a nossa amostra de professores com indicadores de género, idade, relação jurídica, cargo desempenhado, bem como aferir se os mesmos consideram ter formação adequada ao desempenho das suas funções, como sentem o seu trabalho valorizado e apoiado (pela tutela, pelo diretor, pelos restantes docentes, pelo pessoal não docente, pelos EE e pelos alunos) e também se os mesmos se sentem realizados com o trabalho desenvolvido.

b) Encarregados de Educação:

O inquérito destinado aos encarregados de educação de algumas escolas envolvidas no estudo pretende apurar, entre outros itens, a opinião sobre o modelo do ponto de vista do enriquecimento curricular e o contributo da ETI para o (in)sucesso escolar.

Neste grupo de inquiridos interessa-nos saber: género, idade, situação profissional, habilitações académicas, nº do agregado familiar, nº de filhos, nº de filhos a frequentar uma escola ETI e, por fim, se o seu educando beneficia de apoio social educativo (ASE).



c) Alunos

Quanto ao grupo de alunos inquiridos importa-nos apurar dados sobre género, idade e o ano de escolaridade que frequenta. Interessa-nos também constatar se frequentaram no 1º CEB uma escola modelo ETI e se durante o seu percurso escolar foram sujeitos a retenções.

Na construção dos questionários deverão constar parâmetros que consideramos essenciais a este estudo. Assim, nos mesmos será oportuno surgir questões (abertas ou fechadas) que apontem para os motivos da criação do modelo ETI (EE), se considera o modelo ETI um contributo importante para as famílias (EE), a concordância com o modelo ETI (EE e Profs.), se o educando frequenta as AEC e se ele revela interesse pelas mesmas, qual a importância atribuída pelos EE às AEC, saber, em média o nº de horas que as crianças ficam na escola e quais as suas atividades quando chegam a casa, questionar onde e quando as crianças realizam os TPC, indagar a opinião de EE e Professores sobre o modelo de regime cruzado (1º/2º anos de manhã; 3º/4º anos de tarde), apurar a posição dos professores face a determinadas afirmações do modelo ETI e, finalmente, solicitar aos EE e aos Professores que apontem vantagens e desvantagens ao modelo ETI.

3.3.2 Análise mista (quantitativa e qualitativa) dos parâmetros dos alunos

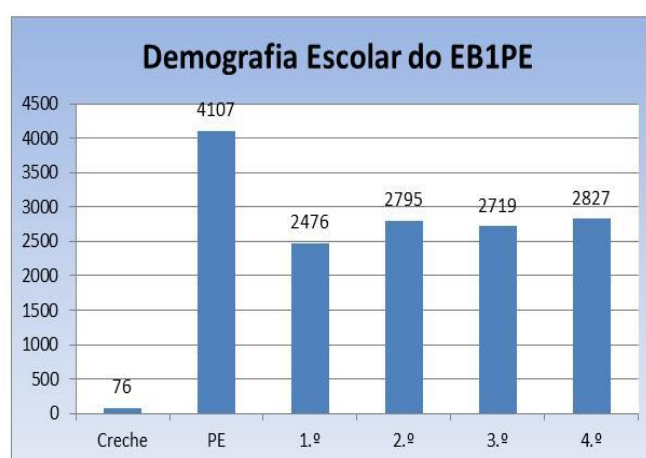
Esta análise compreenderá a descrição/ comparação dos resultados das Provas de Aferição em estudo, bem como dos resultados regionais e nacionais dos anos em questão, a análise descritiva do percurso de dois grupos de alunos – EB1/PE Ribeiro Domingos Dias e EB1 do Imaculado e o perfil das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

Finalmente, sobre a questão dos efeitos do enriquecimento curricular, entendemos que o inquérito deverá ser feito junto de alunos que atualmente estejam no final do ensino básico, inquirindo-os sobre quais as suas perceções relativas aos saberes definidos como competências básicas do cidadão europeu, referidas no Quadro de Referência Europeu, a saber, comunicação na língua materna, comunicação em línguas estrangeiras, competências matemáticas, científicas, tecnológicas, competências digitais, o aprender a aprender, competências sociais e cívicas, capacidade de empreendedorismo e sensibilidade e expressão culturais.

3.4 Demografia Escolar no Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico na RAM

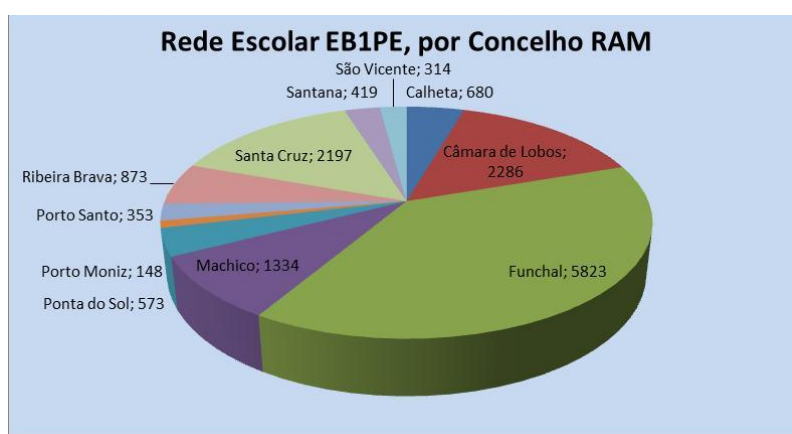
O universo da demografia escolar do 1.º ciclo do Ensino Básico da RAM resume-se no quadro seguinte, atualizado com referência ao ano letivo transato:

Gráfico 1 - Demografia Escola RAM 2012/2013



Nota: Na qualificação de 'creche' apenas as que estão integradas em EB1PE

Gráfico 2 - Rede Escolar EB1PE, por concelho, RAM 2012/13



Fonte: DRPRI

3.5 Constituição da Amostra

Para extrairmos dados para as vertentes do Sucesso Escolar e do Apoio à família do modelo ETI elaborámos questionários aos Encarregados de Educação, aos Professores e aos Alunos.

A amostra destes dois universos teve, forçosamente, devido à escassez de tempo, de ser circunscrita ao concelho do Funchal, pese ainda o facto de neste se concentrar cerca de 35,4% das Escolas Básicas do 1.º Ciclo (EB1) da RAM (públicas e privadas), de um total de 113.

A aplicação dos questionários foi coincidente com o encerramento do ano letivo transato. Desse modo, tornou-se imperioso fazer uma gestão espaço-temporal bastante restritiva e simultaneamente com garantias de um *feed back* significativo. Assim, os questionários dos docentes e dos EE foram ambos aplicados em escolas seleccionadas com base no critério de proximidade e de confiança nas pessoas implicadas no estudo. As escolas envolvidas foram: EB1/PE Ribeiro Domingos Dias, EB1/PE Visconde Cacongo, EB1/PE do Faial, EB1/PE Aspirante Mota Freitas, EB1/PE de S. Filipe.

No total foram questionados 69 professores e 94 EE. De salientar que *a priori* só estariam envolvidos os EE dos alunos em final de ciclo, pois na nossa ótica, devido ao seu percurso, seriam aqueles que teriam mais dados que lhes permitissem opinar sobre o modelo de ETI.

Na senda da aquisição das competências básicas tornou-se fulcral questionar os alunos e indagar sobre as suas perceções acerca das suas competências básicas.

Mais uma vez, e pelas razões já apontadas, a amostra teve de se circunscrever ao concelho do Funchal. A amostra dos alunos, contrariamente à dos EE e dos professores cujos inquiridos eram anónimos, era constituída por um grupo de alunos devidamente identificados a partir de uma lista nominativa fornecida pela DRPRI, pois interessava questionar alunos que obedecessem aos seguintes critérios:

- (i) Terem iniciado o 1º CEB no ano letivo 2004/2005 o que pressupõe terem terminado o 4º ano em 2007/2008 (ano da generalização das Provas de Aferição, com a publicação do Despacho nº 2351/2007);

- (ii) Um grupo ter frequentado uma escola do 1º Ciclo em regime ETI e outro não o ter feito (no ano em questão ainda havia escolas que não eram ETI);
- (iii) No momento da aplicação do questionário frequentarem escolas do concelho do Funchal.

Atendendo a estes critérios foram selecionados setenta e oito jovens, tendo frequentado o 1º Ciclo ou na EB1/PE Ribeiro Domingos Dias (ETI) ou na EB1/PE Imaculado ou na EB1 da Carreira (que entretanto já se encontra encerrada, tendo sido substituída em 2008/2009 pela EB1/PE da Achada).

Estava assim garantido um grupo de alunos sujeitos ao modelo ETI e outro que não o tivesse sido.

No momento da aplicação do questionário os alunos encontravam-se distribuídos pelas seguintes Escolas: EB2/3 Bartolomeu Perestrelo, EB2/3 dos Louros, EB2/3 Horácio Bento Gouveia, EB2/3 Santo António, EBS Ângelo Augusto da Silva, ES Gonçalves Zarco e Salesianos.

Apesar dos questionários estarem devidamente identificados, no momento da aplicação e da recolha dos mesmos a confidencialidade dos seus dados foi garantida.

3.5.1 Escolas

Escolas envolvidas no inquérito: EB1/PE Ribeiro Domingos Dias, EB1/PE Visconde Cacongo, EB1/PE do Faial, EB1/PE Aspirante Mota Freitas, EB1/PE de S. Filipe.

3.5.2 Docentes

N.º de Docentes inquiridos: 69



3.5.3 Alunos

N.º alunos a inquirir: 78, conforme listagem nominativa facultada pela DRPRI.

Escolas de origem no EB1PE: EB1/PE Ribeiro Domingos Dias (ETI), EB1/PE Imaculado e EB1 da Carreira

Escolas no momento do inquérito: EB2/3 Bartolomeu Perestrelo, EB2/3 dos Louros, EB2/3 Horácio Bento Gouveia, EB2/3 Santo António, EBS Ângelo Augusto da Silva, EBS Gonçalves Zarco e Escola Salesiana de Artes e Ofícios.



4 Apresentação de Resultados

4.1 Resultados

Apresentam-se os resultados dos inquéritos aos Encarregados de Educação, aos docentes e aos alunos.

4.1.1 Inquérito aos Encarregados de Educação

4.1.1.1 Amostra e quantificação de respostas

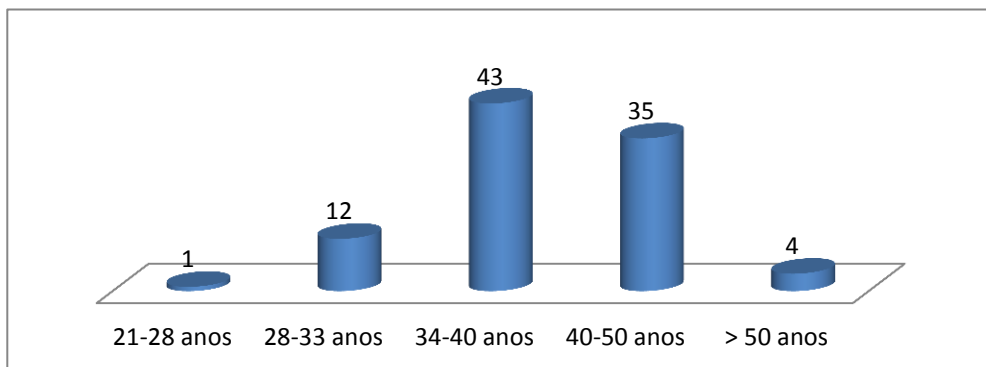
Dos noventa e cinco questionários devolvidos, conseguimos apurar os seguintes resultados:

4.1.1.2 Quanto ao género

- 5 EE do sexo masculino;
- 83 EE do sexo feminino;
- 7 EE não disponibilizaram esta informação.

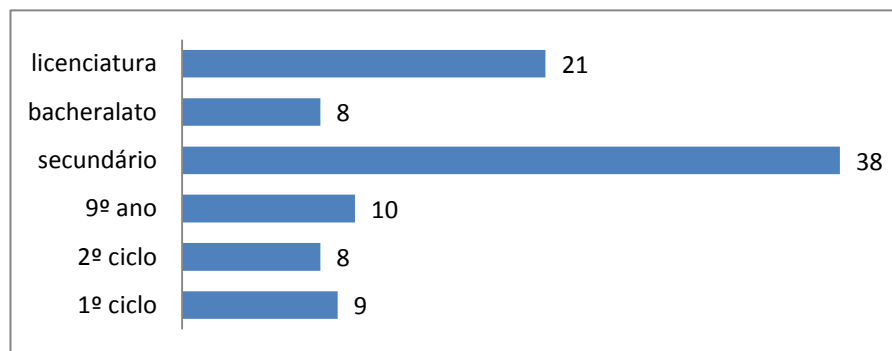
4.1.1.3 Escalões etários dos EE

Gráfico 3 - Escalões etários dos EE



4.1.1.4 Habilitações Académicas dos EE

Gráfico 4 - Habilitações Académicas dos EE



4.1.1.5 Situação profissional dos EE

No total dos inquiridos há sessenta e sete a trabalhar e vinte e sete desempregados, havendo um inquirido que não assinalou a sua situação profissional.

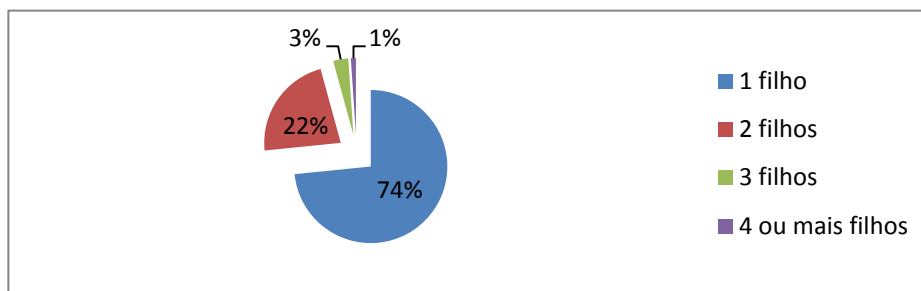
4.1.1.6 Agregado Familiar dos EE – Nº de filhos

Relativamente a este item, dos noventa inquiridos que disponibilizaram informação, trinta e cinco fazem parte de um agregado familiar com menos de três elementos e os restantes cinquenta e cinco de um agregado familiar com mais de três elementos.

Relativamente ao número de filhos apurámos que com 1 filho havia vinte e dois inquiridos, com 2 filhos, quarenta e nove inquiridos, com 3 filhos, dezasseis inquiridos e, com 4 ou mais filhos, oito inquiridos.

Quanto ao nº de filhos que frequentavam o 1º Ciclo, no momento da aplicação do questionário, os resultados são os seguintes:



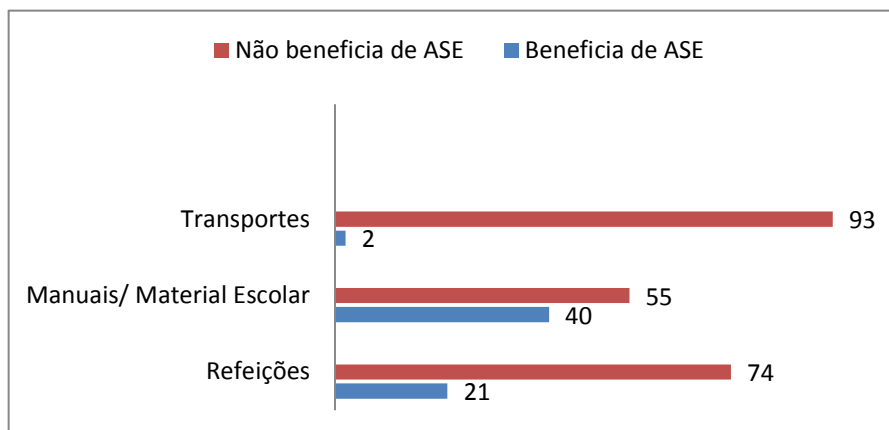
Gráfico 5 - Estrutura familiar dos EE quanto ao número de filhos

Importa ainda referir que desse universo, setenta e cinco se encontravam no 4º ano, dezoito no 3º ano e um no 2º ano de escolaridade. Havendo sete alunos repetentes e oitenta e oito que nunca tinham repetido o ano de escolaridade.

4.1.1.7 Ação Social Escolar

Relativamente ao apoio da ação social escolar (ASE) ao nível das refeições, transportes e de manuais e material escolar, proporcionada na RAM aos alunos do 1º ciclo, constatámos que vinte e um inquiridos beneficiam de ASE no pagamento das refeições, quase metade (quarenta alunos) tem os manuais escolares gratuitos e algum material escolar, e somente dois indivíduos usufruem de apoio para os transportes, conforme se pode constar no gráfico que se segue:

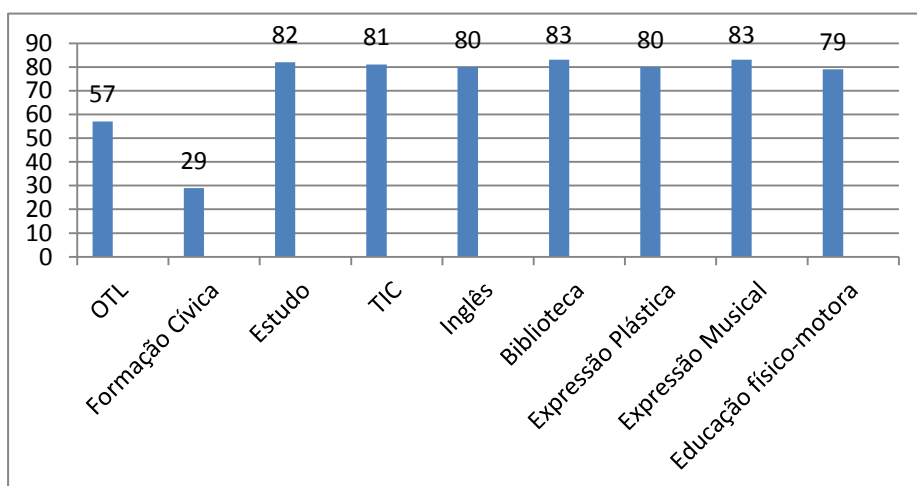
Gráfico 6 - Abrangência de ASE



4.1.1.8 Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

De acordo com as informações prestadas pelos EE, oitenta e dois alunos frequentam as AEC, quatro nunca frequentaram e nove inquiridos não responderam. Os alunos frequentam as seguintes AEC:

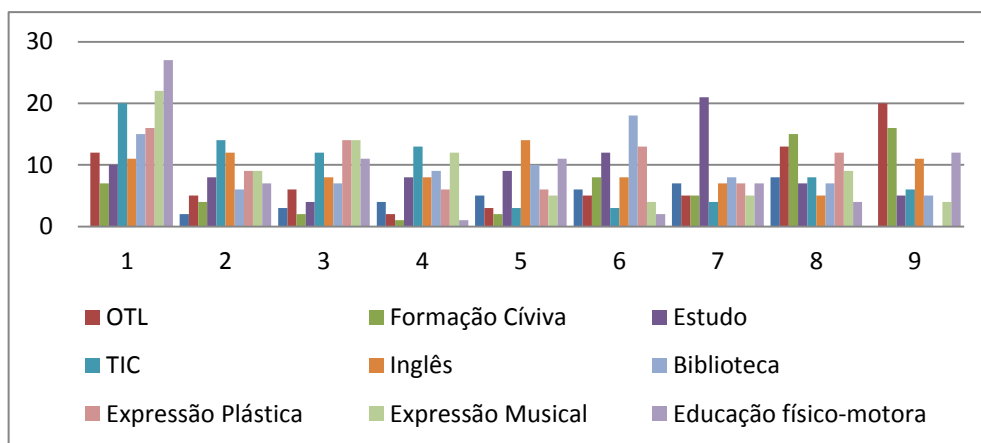
Gráfico 7 - Frequência das AEC



Na opinião dos EE, oitenta e cinco alunos revelam interesse na frequência das AEC, um não revela interesse e nove não opinaram.

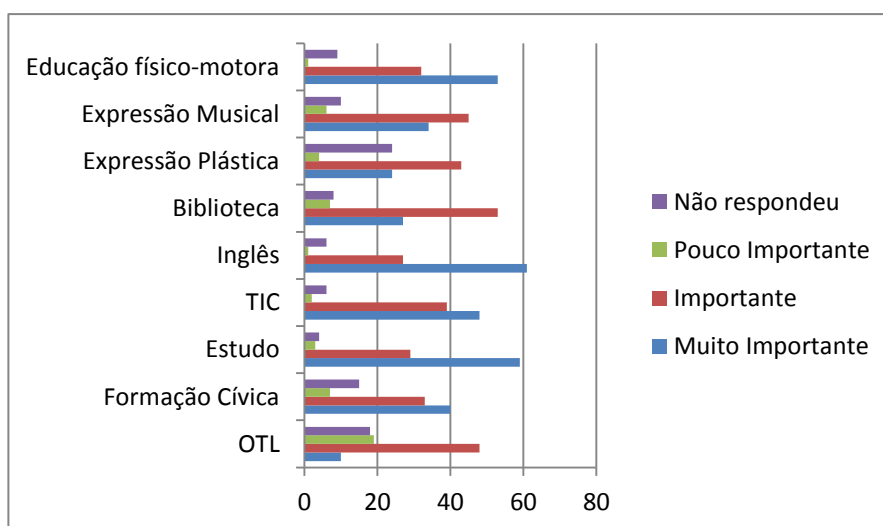
Na perspetiva dos EE, o interesse dos alunos pelas AEC distribui-se pelas seguintes áreas, sendo 1 a de maior preferência e 9 a que menos gosta:

Gráfico 8 - Interesse pelas AEC



Os EE inquiridos atribuem o seguinte grau de importância às AEC:

Gráfico 9 - Importância atribuída às AEC pelos EE



4.1.1.9 Opinião dos EE sobre o modelo de ETI

Dos sujeitos inquiridos 88,4% afirmam concordar com o modelo de funcionamento da escola a tempo inteiro, 7,4% discordam desse regime de funcionamento e para 3,2% é-lhes indiferente.

Quando questionados sobre os motivos de implementação do modelo ETI na RAM, 75 sujeitos apontam o enriquecimento da educação básica; 64 indicam o apoio à família; 82 assinalam como um contributo para o sucesso escolar dos alunos; 20 escolhem “para as crianças estarem mais tempo ocupadas”; 25 referem o apoio nos estudos e nos TPC e, por fim, 21 mencionam “para que as famílias possam conciliar a vertente profissional com a familiar”.

De mencionar que 94,7% dos EE concordam que o aparecimento do modelo ETI foi um contributo importante para as famílias, 2,1% discordam e para 2,1% é-lhes indiferente.

Na opinião de 91,6% dos EE a escola possui infraestruturas, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à prática das AEC.

De acordo com os dados recolhidos, 56 alunos passam em média 10 horas por dia na escola; 33 permanecem 7 horas/dia e 4 frequentam a escola em média 5 horas/dia. Quanto ao facto dos alunos passarem 10 horas na escola tornar-se cansativo e pouco lucrativo 54,7% dos EE discordam, 36,8% dos indivíduos concordam e 2,1% consideram indiferente.

Os EE indicam que 23 alunos costumam fazer os TPC na escola, 49 só o fazem às vezes e 21 não fazem.

Após um dia de escola, quando os alunos chegam a casa, 68,4% fazem os TPC, 48,4% brincam, 41,1% vê televisão, 30,5% joga computador e 26,3% estuda.

Em questão de resposta aberta, solicitámos aos docentes que indicassem vantagens e desvantagens da ETI. Após a transcrição das respostas dos mesmos, criámos as categorias e subcategorias que se seguem



Gráfico 10 - Opinião dos EE sobre a ETI

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Nº
VANTAGENS DA ETI	Enriquecimento da educação básica/Contributo para o sucesso educativo	<i>“uma melhor aprendizagem”</i> <i>“enriquecimento curricular”</i> <i>“maior sucesso escolar”</i> <i>“promove o sucesso educativo”</i>	79
	Contributo social/ Apoio à família	<i>“...os pais irem descansados para o trabalho”</i> <i>“Apoiar as famílias”</i> <i>“Bom para os pais que trabalham a tempo inteiro”</i> <i>“...apoio familiar derivado ao horário de trabalho dos pais”</i> <i>“...apoiar as famílias a conciliar a vertente profissional e a familiar.”</i>	63
	TPC	<i>“- “...ajuda as crianças no TPC;”</i> <i>“...muitas vezes não vão TPC para casa, fazem no estudo, isto para quem trabalha é uma ajuda importante;”</i>	7
	Promoção de interações sociais (permite à criança brincar)	<i>“...socialmente as crianças podem conviver com crianças da sua idade;”</i> <i>“brincar”</i> <i>“...para as crianças que não têm irmãos sempre têm companhia de outras crianças a tempo inteiro;”</i>	10
DESVANTAGENS DA ETI	Excesso de tempo na escola/ Cansaço dos alunos	<i>“...os alunos podem ficar cansados e aborrecidos;”</i> <i>“sobrecarga diária;”</i> <i>“...o cansaço das crianças;”</i>	45
	Pouco tempo com a família	<i>“menos tempo com a família;”</i> <i>“menos tempo em casa;”</i> <i>“menor convívio com a família;”</i>	21
	Sem tempo para brincar	<i>“...pouco tempo para brincar (ser criança).”</i> <i>“menos tempo para brincar.”</i> <i>“menor tempo de divertimento.”</i>	7
	Desresponsabilização dos pais	<i>“para alguns pais é um “depósito” das crianças;”</i> <i>“falta de responsabilidade de alguns pais;”</i>	4

4.1.2 Inquérito aos Docentes

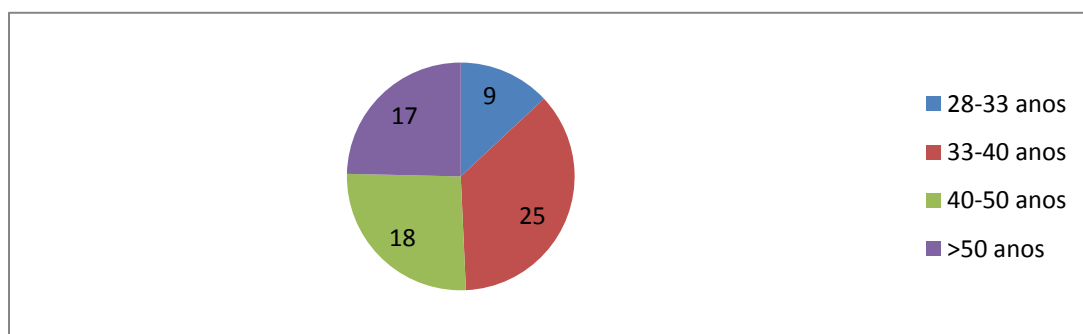
4.1.2.1 Quanto ao género

Os sujeitos dos questionários devolvidos 62 são do género feminino e 7 do sexo masculino.

4.1.2.2 Estrutura etária do corpo docente

Os inquiridos distribuem-se da seguinte forma relativamente à idade:

Gráfico 11 - Estrutura etária do corpo docente



4.1.2.3 Habilitações Académicas

Entre os docentes questionados 4 possuem bacharelato, 55 detêm licenciatura, 6 são detentores de pós-graduação e 3 têm o grau de mestre.

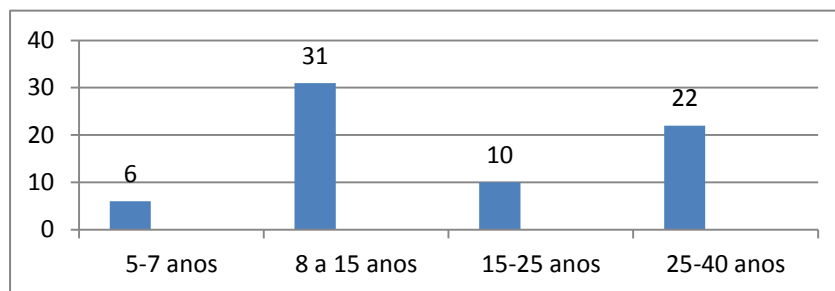
4.1.2.4 Situação Profissional

Relativamente à situação profissional apurámos que 46,4% dos inquiridos são quadro de escola, 31,9% são professores do quadro de zona pedagógica e 20,3% são contratados.

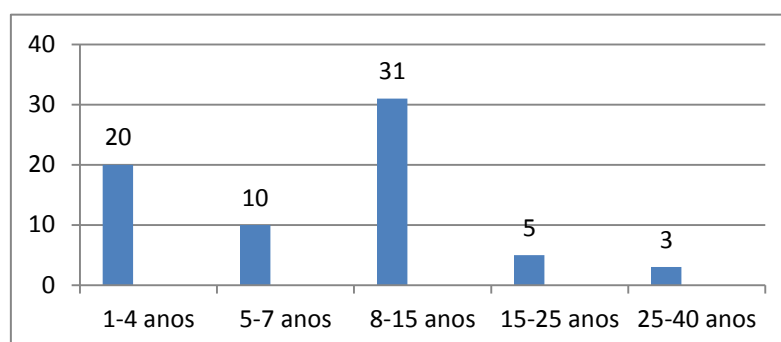
4.1.2.5 Antiguidade na carreira

Quanto ao tempo de antiguidade na carreira, os docentes inquiridos distribuem-se da seguinte forma:



Gráfico 12 - Antiguidade dos Docentes na Carreira

Do tempo total da antiguidade na carreira, constatámos que o número de anos de serviço prestado na escola onde se encontravam na altura do preenchimento do questionário era o seguinte:

Gráfico 13 - Antiguidade na Escola

4.1.2.6 Funções desempenhadas

Dos docentes inquiridos 40,6% desempenha funções docentes como professores titulares de turma, 34,8% são docentes de AEC e 21,7% encontram-se noutra situação diferente das anteriores.

Quando inquiridos se já desempenharam funções como professores titulares de turma 43 sujeitos indicaram que sim e 44 indivíduos indicaram igualmente que já foram docentes das AEC. Dos docentes inquiridos 91,3% consideram que são detentores de formação adequada à função que desempenha, 4,3% julgam que não e 4,3% não responderam.

4.1.2.7 Valorização e apoio dos restantes elementos da comunidade educativa

Os inquiridos pronunciaram-se relativamente ao apoio que recebem e à valorização do seu trabalho pelos restantes atores da comunidade educativa.

Assim, verificámos que 72,5% sentem o seu trabalho valorizado pela Tutela; 91,3% consideram que o seu trabalho é valorizado pelo diretor da escola; 92,8% opinam que os professores titulares da turma valorizam o seu trabalho; 89,9% veem o seu trabalho valorizado pelos docentes das AEC; 85,5% entendem que o pessoal não docente valoriza o seu trabalho; 84,1% julgam que os encarregados de educação valorizam o seu trabalho; e 94,2% entendem que os alunos valorizam o seu trabalho.

Relativamente ao apoio recebido dos restantes elementos da comunidade educativa, 48 dos professores consideram-se apoiados pela Tutela, 63 sentem apoio do diretor, 61 são apoiados pelos professores titulares de turma, 60 veem-se apoiados pelos docentes das AEC, 58 julgam-se apoiados pelo pessoal não docente, 55 entendem que os encarregados de educação os apoiam e 63 opinam que os alunos os apoiam.

De mencionar que 72,5% dos professores inquiridos sentem-se realizados com o trabalho desenvolvido e 26,1% consideram-se parcialmente realizados.

4.1.2.8 Opinião sobre o modelo de Escola a Tempo Inteiro

Aos inquiridos foi questionado se concordam com o modelo ETI. Entre os dados recolhidos 44,9% responderam que concordam, 52,2% concordam parcialmente e 1,4% discordam.

Auscultámos igualmente as suas opiniões relativamente às seguintes afirmações, cujos resultados passamos a apresentar:



Tabela 1 -Opinião dos docentes sobre o modelo ETI

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	É-me indiferente
A ETI contribui para a requalificação/ renovação do parque escolar	23	34	5	6
As escolas em regime ETI estão mais bem equipadas	23	34	9	3
A ETI contribui para maiores oportunidades de emprego (pessoal docente e não docente)	61	7	1	
A ETI permite a igualdade de oportunidades no acesso às aprendizagens	50	17	2	
A ETI assegura aos mais desfavorecidos um acesso equitativo às aquisições de competências	46	21	2	
A ETI apoia as populações na conciliação das responsabilidades familiares e profissionais	41	24	4	
A ETI incentiva a aprendizagem de línguas estrangeiras	53	11	3	2
A ETI assegura que todos possam ter acesso às TIC	56	7	5	
A ETI torna a aprendizagem mais atrativa	35	28	5	
A ETI apoia a cidadania ativa	42	24	2	1
A ETI promove igualdade de oportunidades	47	20	2	
A ETI promove a coesão social	36	28	2	1
As AEC são um complemento de saberes	50	17	1	
As AEC permitem a aquisição de competências	49	19		
Com a ETI os alunos tornaram-se mais indisciplinados	14	23	31	1
Com a ETI os alunos convivem menos com as famílias	42	20	7	
Com a ETI as crianças ficam mais cansadas	37	26	6	
A ETI desresponsabiliza as famílias	19	30	15	1
Na Escola ETI os TPC devem ser feitos na escola	24	36	7	2
Na Escola ETI os TPC devem ser feitos em casa	9	29	28	3
Na escola ETI os TPC devem ser feitos em casa só ao fim-de-semana	36	16	16	
No regime ETI o Inglês deve ser parte integrante da atividade curricular	50	15	3	1
No regime ETI as TIC devem ser parte integrante da atividade curricular	36	25	5	3

Em questão de resposta aberta, solicitámos aos docentes que indicassem vantagens e desvantagens da ETI. Após a transcrição das respostas dos mesmos, criámos as categorias e subcategorias que se seguem:

Tabela 2 - Vantagens e desvantagens da ETI na opinião dos docentes

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Nº
VANTAGENS DA ETI	Enriquecimento da educação básica/Contributo para o sucesso educativo	<i>"maiores oportunidades de aquisições de saberes (TIC, Inglês);"</i> <i>"aquisição de competências sociais e comportamentais;"</i> <i>"preparação dos alunos para serem cidadãos ativos;"</i> <i>"formação integral dos alunos a nível académico e pessoal."</i> <i>"complemento das aulas curriculares;"</i>	59
	Contributo social/ Apoio à família	<i>"apoiar os pais que trabalham;"</i> <i>"apoiar as crianças que pertencem a famílias com carências económicas/ famílias desestruturadas e (dis)funcionais;"</i> <i>"assegura aos mais desfavorecidos um acesso equitativo às aquisições de competências;"</i> <i>"promove a igualdade de oportunidades;"</i> <i>"promove coesão social."</i>	66
	TPC	<i>"realização dos TPC com o apoio do professor."</i>	10
	Vertente profissional	<i>"maior oportunidade de emprego para pessoal docente e não docente;"</i> <i>"...enriquecer conhecimentos com troca de ideias entre colegas e através da observação das atividades realizadas."</i>	16
DESVANTAGENS DA ETI	Excesso de tempo na escola/ Cansaço dos alunos	<i>"alunos cansados;"</i> <i>"alunos mais desconcentrados"</i> <i>"muito tempo de aulas"</i> <i>"menos rentabilidade dos alunos (cansaço)"</i> <i>"falta de concentração dos alunos;"</i>	59
	Pouco tempo com a família	<i>"com as ETI os alunos convivem menos com as famílias."</i>	12
	Problemas comportamentais dos alunos	<i>"indisciplina (devido ao horário das ETI)"</i> <i>"instabilidade comportamental dos alunos que têm AEC no turno da manhã;"</i> <i>"as crianças manifestam agitação, ficam saturadas e torna-se mais difícil e cansativo trabalhar com elas."</i>	8
	Desresponsabilização dos pais	<i>"os pais não acompanham os estudos dos seus filhos."</i> <i>"desresponsabilização das famílias na contribuição para as aquisições dos alunos"</i> <i>"falta de responsabilidade por parte de alguns EE que delegam tudo na escola."</i>	31

4.1.3 Inquérito aos alunos

Pretende-se com o inquérito aos alunos, que iniciaram o seu percurso escolar em 2004/2005, em escolas que estavam ou não em regime de ETI, apurar a existência de uma relação entre o modelo de funcionamento da Escola Básica do 1.º ciclo da RAM e a promoção das competências orientadas para a construção da cidadania europeia.

4.1.3.1 Caraterização dos sujeitos da investigação

Nesta fase do estudo participaram 28 alunos do sexo masculino e 25 do sexo feminino, cuja idade, na sua grande maioria (86,8%), se situa nos 15 anos e a Língua Portuguesa é assumida como língua materna para 96,2% dos sujeitos da investigação (Tabelas 3, 4 e 5).

Tabela 3 - Distribuição dos sujeitos em função do género

Género	N	%
Masculino	28	52,8
Feminino	25	47,2
Total	53	100,0

Tabela 4 - Distribuição dos sujeitos em função da idade

Idade (anos)	N	%
15	46	86,8
16	7	13,2
Total	53	100,0

Tabela 5 - Distribuição dos sujeitos em função da Língua Materna

Língua Materna	N	%
Portuguesa	51	96,2
Outra	2	3,8
Total	53	100,0

Dos 53 alunos participantes, 29 frequentaram o 1º ciclo do ensino básico numa escola a tempo inteiro (ETI), enquanto os restantes (24) cumpriram esta fase da escolaridade obrigatória numa escola a tempo parcial (ETP).

Tabela 6 - Distribuição dos sujeitos em função do modelo de funcionamento da escola

Modelo de funcionamento da escola	N	%
ETI	29	54,7
ETP	24	45,3
Total	53	100,0

ETI – Escola a Tempo Inteiro; ETP – Escola a Tempo Parcial

4.1.3.2 A relação entre os modelos de funcionamento do EB1 na RAM e a promoção de competências orientadas para a construção da cidadania europeia

Num primeiro momento, e a partir das competências orientadas para a construção da cidadania europeia, preconizadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico e pelo Quadro de Referência Europeu, decidimos apurar se existem diferenças significativas entre a perceção dos alunos relativamente às competências essenciais que acreditam ter desenvolvido, em função do modelo de funcionamento da escola pública, no 1º ciclo do ensino básico.

No âmbito da análise estatística, utilizámos o *software* SPSS, versão 21, para cada uma das amostras independentes em estudo (alunos que frequentaram a ETI e alunos que frequentaram a escola no modelo tradicional), começámos por apurar a normalidade na distribuição dos dados, mediante a aplicação do teste *Shapiro-Wilk* (por ser mais eficiente

em amostras com um número de sujeitos inferior a 50), e a homogeneidade da distribuição dos mesmos, através do teste *Levene*. Sempre que os referidos testes apresentaram valores cujos níveis de significância se situaram abaixo de 0,05 ($p < 0,05$), deduzimos, com base em Hill e Hill (2005), que, nas amostras independentes em comparação, estaria comprometida a distribuição normal dos dados, assim como não estava garantida a homogeneidade da variância dos mesmos, comprometendo, desta forma, o recurso à estatística paramétrica.

Neste sentido, e segundo Hill e Hill (2005), sempre que estiveram garantidos os pressupostos exigíveis à aplicação da estatística paramétrica (ou seja, a normalidade na distribuição dos dados e a homogeneidade da variância dos mesmos), adotámos o teste *t* para comparar médias entre dois grupos ou, como alternativa, o teste não paramétrico “U de Mann-Whitney”, para comparar o *rank* médio entre dois grupos.

No âmbito da análise estatística, e para cada uma das amostras independentes em estudo (alunos que frequentaram a ETI e alunos que frequentaram ETP), começámos por apurar o cumprimento dos pressupostos exigíveis à aplicação da estatística paramétrica: independência das amostras, a normalidade na distribuição dos dados e a homogeneidade da variância dos mesmos (Hill & Hill, 2005; Laureano, 2011).

Assim, quanto à verificação dos referidos pressupostos, constatámos que:

- os alunos que frequentaram a ETI e os alunos que frequentaram a ETP não estão relacionados entre si, confirmando o pressuposto da independência das amostras (ou grupos);
- mediante a aplicação do teste não-paramétrico de *Shapiro-Wilk* (recomendável para amostras ou grupos com um número de sujeitos inferior a 50), apenas as variáveis “Construir um Diagrama” e “uso frequente de e-mail” apresentam, simultaneamente, os dois grupos em comparação (alunos que frequentaram a ETI e os alunos que frequentaram a ETP) com uma distribuição normal dos dados (Anexo 8.5);
- na grande maioria das variáveis que pretendem medir as competências perçecionadas pelos alunos, incluindo as duas anteriores (“Construir um Diagrama” e “Uso frequente de e-mail”, os grupos em comparação

apresentam homogeneidade da variância na distribuição dos dados (Anexo 8.6).

Face ao cumprimento dos pressupostos anteriores, decidimos comparar as médias obtidas pelos alunos dos dois grupos (ETI e ETP) nas variáveis “Construir um Diagrama” (enquadrada no âmbito de competência em Matemática e Competências Básicas em Ciências e Tecnologias) e “Uso frequente de e-mail” (enquadrada no âmbito de Competências Digitais), mediante a aplicação do teste paramétrico *t de Student*, conforme tabela seguinte:

Tabela 7 - Teste t para amostras independentes das competências “Construir um Diagrama” e “Uso frequente de e-mail” em função do “modelo de funcionamento da escola”

Variáveis / Modelo de Funcionamento da Escola	N	Média	Desvio Padrão	Test t	p
Construir um Diagrama				,767	,447
• ETI	29	2,83	1,256		
• ETP	24	2,58	1,018		
Uso frequente de e-mail				,812	,420
• ETI	29	3,10	1,081		
• ETP	24	2,83	1,341		

Conforme os resultados da Tabela anterior, não existem evidências estatísticas que permitam afirmar que a média da variável “Construir um Diagrama” percecionada pelos alunos que frequentaram a ETI é superior à média dos alunos que frequentaram a ETP ($t=,767$; $p=,447$) e que a média da variável “Uso frequente de e-mail” percecionada pelos alunos que frequentaram a ETI é superior à média dos alunos que frequentaram a ETP ($t=,812$; $p=,420$);

Relativamente às restantes variáveis quantitativas que medem o nível de competência percecionada pelos alunos, por não cumprirem com todos os pressupostos exigíveis à aplicação da estatística paramétrica (Anexos 8.5 e 8.6), recorreu-se, como alternativa, ao teste não-paramétrico de *Mann-Whitney U*, com o propósito de comparar as médias das

ordenações (*means ranks*) das duas amostras independentes (alunos que frequentaram a ETI e alunos que frequentaram a ETP).

Para um nível de significância de 0,05, apesar de não existirem evidências estatísticas para afirmar que a maioria das variáveis que definem as competências essenciais, preconizadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico e pelo Quadro de Referência Europeu, é percebida de maneira diferente pelos alunos em função do modelo de funcionamento da escola pública que frequentaram, constatamos que, entre estas duas amostras independentes (alunos da ETI e alunos da ETP), foi possível apurar diferenças significativas nas seguintes variáveis: “Capacidade para utilização do excel (Parte “utilização de ferramentas informáticas – excel”, (U=228,500; p=,039); “Nível de preocupação de preocupação relativamente aos transportes públicos (Parte “atitudes, comportamentos, situações sociais – Transportes Públicos”, (U=237,500; p=,039); Nível de importância atribuído à Política (Parte “política”), (U=210,000; p=,025); Capacidade de utilização de um instrumento musical (Parte “utilizar um instrumento musical”, (U=214,500; p=,013); Nível de interesse na leitura de romances (Parte “leitura que mais atrai – romances”), (U=214,500; p=,014); Nível de interesse na leitura de livros do género aventura (Parte “leitura que mais atrai – aventura”, (U=221,500; p=,031).

Concluiu-se, assim, que o modelo de funcionamento da escola influencia a percepção dos alunos relativamente às seis variáveis. Quando analisamos individualmente cada uma das seis variáveis, constatamos o seguinte:

- Ao nível da “Capacidade para a utilização do Excel”, tendo em conta a escala em que é medida (1- má capacidade; 2- pouca capacidade; 3- capacidade razoável; 4 – boa capacidade; 5- muito boa capacidade) e os resultados apurados nesta variável (Tabela 12), deduzimos que a destreza em utilizar o *software* Excel é maior nos alunos que frequentaram a ETI;
- No que se refere ao “Nível de preocupação relativamente aos transportes públicos” (medido na escala: 1- não é preocupante; 2- tem pouca importância; 3- estou atento; 4 – estou preocupado; 5- é um grande problema), os alunos da ETI, por apresentarem

uma Mean Rank superior (Tabela 16), manifestam um nível de preocupação mais elevado quando comparados com os alunos da ETP;

- Ao nível da “Política”, tendo em conta a escala em que é medida (1- menos importante; 2- pouco importante; 3- importante; 4 – muito importante; 5- bastante importante) e os resultados apurados nesta variável (Tabela 17), deduzimos que relativamente à política a importância atribuída é maior nos alunos que frequentaram a ETI;
- Ao nível da “Capacidade de utilização de um instrumento musical”, tendo em conta a escala em que é medida (1- incapaz; 2- com dificuldades; 3- com alguma facilidade; 4 – com facilidade; 5- com muita facilidade) e os resultados apurados nesta variável (Tabela 18), deduzimos que relativamente à Capacidade de utilização de um instrumento musical, existe maior facilidade por parte dos alunos que frequentaram a ETI;
- Ao nível da “Nível de interesse na leitura de romances”, tendo em conta a escala em que é medida (1- não me interessam; 2- tenho pouco interesse; 3- tenho algum interesse; 4 – tenho interesse; 5- tenho muito interesse) e os resultados apurados nesta variável (Tabela 18), deduzimos que relativamente à leitura de romances, existe maior interesse por parte dos alunos que frequentaram a ETI;
- Ao nível da “Nível de interesse na leitura de livro do género aventura”, tendo em conta a escala em que é medida (1- não me interessam; 2- tenho pouco interesse; 3- tenho algum interesse; 4 – tenho interesse; 5- tenho muito interesse) e os resultados apurados nesta variável (Tabela 18), deduzimos que relativamente à leitura de livros do género aventura, existe maior interesse por parte dos alunos que frequentaram a ETI;



Tabela 8 - Retenções x Modelo de Funcionamento

Competências / Modelo de Funcionamento da Escola	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
Retenções			346,000	,968
• ETI	29	26,93		
• ETP	24	27,08		

4.1.3.3 Teste Mann-Whitney U para amostras independentes das competências essenciais em função do modelo de funcionamento da escola.

O teste de Mann-Whitney U foi utilizado para cada uma das oito competências essenciais, e os respectivos resultados constam das tabelas seguintes:

Tabela 9 - Comparação entre amostras independentes relativamente à competência “Comunicação na Língua Materna” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)

Competências / Modelo de Funcionamento da Escola	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
Comunicação na Língua Materna				
Instruções			300	0,512
• ETI	29	25,34		
• ETP	23	27,96		
Compreensão Oral			322,5	0,623
• ETI	29	26,12		
• ETP	24	28,06		
Transmitir Informação			289	0,109
• ETI	29	24,97		
• ETP	23	28,43		
Receber informação			348	1
• ETI	29	27		
• ETP	24	27		
Exposição oral			322,5	0,833
• ETI	29	26,88		
• ETP	23	26,02		
Descrição			322	0,617
• ETI	29	26,1		
• ETP	24	28,08		
Compreensão de textos – instruções”			345	0,955
• ETI	29	27,1		
• ETP	24	26,88		
Compreensão de textos – bula”			306	0,424
• ETI	29	28,45		
• ETP	24	25,25		
Compreensão de textos – catálogo”			339	0,857
• ETI	29	27,31		
• ETP	24	26,63		
Compreensão de textos – poema”			312,5	0,487
• ETI	29	25,78		
• ETP	24	28,48		
Compreensão de textos – conto”			313	0,686
• ETI	29	25,79		
• ETP	23	27,39		
Compreensão de textos – romance”			233	0,052
• ETI	29	29,97		
• ETP	23	22,13		
Compreensão de textos –jornal”			277,5	0,172
• ETI	29	24,57		
• ETP	24	29,94		
Compreensão de textos –revista”			274,5	0,158
• ETI	29	29,53		
• ETP	24	23,94		
Compreensão de textos – manual”			280,5	0,202
• ETI	29	24,67		
• ETP	24	29,81		

Tabela 10- Comparação entre amostras independentes relativamente à competência “Comunicação em Línguas Estrangeiras” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)

Competências / Modelo de Funcionamento da Escola	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
Comunicação na Línguas Estrangeiras				
Inglês (comunicação oral)			295	0,332
• ETI	29	28,83		
• ETP	24	24,79		
Inglês (comunicação escrita)			325	0,672
• ETI	29	27,79		
• ETP	24	26,04		
Inglês (conhecimentos)			331	0,746
• ETI	29	27,59		
• ETP	24	26,29		
Francês (conhecimentos)			282	0,201
• ETI	29	29,28		
• ETP	24	24,25		
Espanhol (conhecimentos)			294,5	0,627
• ETI	29	26,84		
• ETP	22	24,89		
Alemão (conhecimentos)			268,5	0,18
• ETI	29	24,26		
• ETP	22	28,3		

Tabela 11 - Comparação entre amostras independentes relativamente à competência “Matemática e Competências Básicas em Ciências e Tecnologias” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)

Competências / Modelo de Funcionamento da Escola	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
Competência Matemática e Competências Básicas em Ciências e Tecnologias				
Cálculo Mental			275,5	0,173
• ETI	29	29,5		
• ETP	24	23,98		
Construir um Diagrama			314,5	0,534
• ETI	29	28,16		
• ETP	24	25,6		
Domínio de Matemática			303,5	0,542
• ETI	28	27,66		
• ETP	24	25,15		
Utilizar um instrumento digital			307	0,412
• ETI	29	25,59		
• ETP	24	28,71		
Pesquisas na Internet			304	0,39
• ETI	29	25,48		
• ETP	24	28,83		
Raciocínio			327	0,69
• ETI	29	26,28		
• ETP	24	27,88		

Tabela 12 - Comparação entre amostras independentes relativamente à competência “Digital” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)

Competências / Modelo de Funcionamento da Escola	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
Competência Digital				
Capacidade de utilizar um computador				
• ETI	29	27,88	322,5	0,621
• ETP	24	25,94		
utilização de ferramentas informáticas – Word				
• ETI	28	28,66	275,5	0,225
• ETP	24	23,98		
utilização de ferramentas informáticas – excel				
• ETI	28	30,34	228,5	0,039
• ETP	24	22,02		
utilização de ferramentas informáticas – Access			230	0,099
• ETI	26	28,65		
• ETP	24	22,08		
utilização de ferramentas informáticas – Publisher			240	0,149
• ETI	26	28,27		
• ETP	24	22,5		
Redes sociais - Facebook			337	0,834
• ETI	29	27,38		
• ETP	24	26,54		
Redes sociais - Twitter			272,5	0,236
• ETI	29	28,6		
• ETP	23	23,85		
Redes sociais Orkut			283	0,243
• ETI	29	28,24		
• ETP	23	24,3		
Redes sociais - MSN			304	0,416
• ETI	29	28,52		
• ETP	24	25,17		
“uso frequente de e-mail”			300,5	0,382
• ETI	29	28,64		
• ETP	24	25,02		
Capacidade de utilizar um instrumento tecnológico			319	0,917
• ETI	27	25,81		
• ETP	24	26,21		

Tabela 13 - Comparação entre amostras independentes relativamente à competência “Aprender a Aprender” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)

Competências / Modelo de Funcionamento da Escola	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
Aprender a aprender				
“Organizar o seu tempo”			311,5	0,493
• ETI	29	28,26		
• ETP	24	25,48		
“Definir um método de estudo”			325,5	0,674
• ETI	29	26,22		
• ETP	24	27,94		
“Necessidade de apoio”			274	0,152
• ETI	29	29,55		
• ETP	24	23,92		

Tabela 14 - Comparação entre amostras independentes relativamente à competência “Espírito de Iniciativa e Espírito Empresarial” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)

Competências / Modelo de Funcionamento da Escola	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
Espírito de Iniciativa e Espírito Empresarial				
“Criar a sua própria empresa”			265	0,124
• ETI	29	29,86		
• ETP	24	23,54		
“Trabalhar noutro país”			347,5	0,992
• ETI	29	26,98		
• ETP	24	27,02		
“Criar um produto – angariar clientes”			282	0,219
• ETI	29	29,28		
• ETP	24	24,25		

Tabela 15 - Comparação entre amostras independentes relativamente às competências “Sociais e Cívicas – parte I” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)

Competências / Modelo de Funcionamento da Escola	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
Competências Sociais e Cívicas (parte I)				
"Integração numa organização – clube desportivo"			298	0,358
• ETI	29	28,72		
• ETP	24	24,92		
"Integração numa organização – Associação Recreativa"			336	0,82
• ETI	29	26,59		
• ETP	24	27,5		
"Integração numa organização – Associação Cultural"			329,5	0,727
• ETI	29	26,36		
• ETP	24	27,77		
"Integração numa organização – Associação de Estudantes"			306	0,433
• ETI	29	28,45		
• ETP	24	25,25		
"Integração numa organização – Câmara Municipal"			304,5	0,401
• ETI	29	28,5		
• ETP	24	25,19		
"Integração numa organização – Junta de Freguesia"			304,5	0,399
• ETI	29	28,5		
• ETP	24	25,19		
"Integração numa organização – Deputado"			296,5	0,295
• ETI	29	28,78		
• ETP	24	24,85		
"Integração numa organização – Governante"			248	0,13
• ETI	29	28,45		
• ETP	22	22,77		
"atitudes, comportamentos, situações sociais – cuidados de saúde"			280	0,294
• ETI	29	28,34		
• ETP	23	24,17		
"atitudes, comportamentos, situações sociais – custo de vida"			294	0,444
• ETI	29	25,14		
• ETP	23	28,22		
"atitudes, comportamentos, situações sociais - desemprego"			308	0,442
• ETI	29	25,62		
• ETP	24	28,67		
"atitudes, comportamentos, situações sociais - discriminação"			284	0,433
• ETI	27	27,48		
• ETP	24	24,33		
Parte 6B5 "atitudes, comportamentos, situações sociais - Gove"			324	0,82
• ETI	28	26,93		
• ETP	24	26		

Tabela 16 - Comparação entre amostras independentes relativamente às competências “Sociais e Cívicas – parte II” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)

Competências / Modelo de Funcionamento da Escola	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
Competências Sociais e Cívicas (parte II)				
"atitudes, comportamentos, situações sociais - guerra"			298,5	0,348
• ETI	29	28,71		
• ETP	24	24,94		
"atitudes, comportamentos, situações sociais - habitação"			319	0,583
• ETI	29	28		
• ETP	24	25,79		
"atitudes, comportamentos, situações sociais - homossexualidade"			274	0,152
• ETI	29	29,55		
• ETP	24	23,92		
"atitudes, comportamentos, situações sociais - racismo"			338,5	0,861
• ETI	29	26,67		
• ETP	24	27,4		
"atitudes, comportamentos, situações sociais – serviços de emergência"			321	0,807
• ETI	29	26,93		
• ETP	23	25,96		
"atitudes, comportamentos, situações sociais – transportes públicos"			237,5	0,039
• ETI	29	30,81		
• ETP	24	22,4		
"atitudes, comportamentos, situações sociais – violência doméstica"			293	0,401
• ETI	28	28,04		
• ETP	24	24,71		
"atitudes, comportamentos, situações sociais - xenofobia"			241	0,181
• ETI	28	27,89		
• ETP	22	22,45		
"Valorização – Ambiente"			265	0,108
• ETI	29	24,14		
• ETP	24	30,46		
"Valorização – Amigos"			304,5	0,366
• ETI	29	28,5		
• ETP	24	25,19		
"Valorização – Amor"			311	0,423
• ETI	29	28,28		
• ETP	24	25,46		
"Valorização – Casamento"			261	0,109
• ETI	29	30		
• ETP	24	23,38		
"Valorização – Cultura"			325,5	0,875
• ETI	29	26,78		
• ETP	23	26,15		
"Valorização – Desporto"			276,5	0,272
• ETI	29	28,47		
• ETP	23	24,02		

Tabela 17 -Comparação entre amostras independentes relativamente às competências “Sociais e Cívicas – parte III” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste Mann-Whitney U)

Competências / Modelo de Funcionamento da Escola	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
Competências Sociais e Cívicas (parte III)				
“Valorização – Dinheiro”			286,5	0,246
• ETI	29	29,12		
• ETP	24	24,44		
“Valorização – Estudo”			314	0,701
• ETI	29	25,83		
• ETP	23	27,35		
“Valorização – Justiça”			312	0,834
• ETI	28	26,36		
• ETP	23	25,57		
“Valorização – Leitura”			281,5	0,46
• ETI	29	27,29		
• ETP	22	24,3		
“Valorização – Madeira”			315,5	0,731
• ETI	29	25,88		
• ETP	23	27,28		
“Valorização – Namoro”			285	0,349
• ETI	29	28,17		
• ETP	23	24,39		
“Valorização – Paz”			301	0,644
• ETI	29	26,62		
• ETP	22	25,18		
“Valorização – Política”			210	0,025
• ETI	28	30		
• ETP	23	21,13		
“Valorização – Portugal”			320	0,795
• ETI	29	26,03		
• ETP	23	27,09		
“Valorização – Solidariedade”			291,5	0,4
• ETI	29	27,95		
• ETP	23	24,67		
“Valorização – Trabalho”			286	0,332
• ETI	29	28,14		
• ETP	23	24,43		
“Valorização – União Europeia”			302,5	0,699
• ETI	28	26,7		
• ETP	23	25,15		
“Valorização – Segurança”			331,5	0,966
• ETI	29	26,57		
• ETP	23	26,41		
“Valorização – Voluntariado”			306,5	0,598
• ETI	29	27,43		
• ETP	23	25,33		

**Tabela 18 - Comparação entre amostras independentes relativamente à competência
“Sensibilidade e Expressões Culturais” em função do modelo de funcionamento da escola (Teste
Mann-Whitney U)**

Competências / Modelo de Funcionamento da Escola	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
Sensibilidade e Expressões Culturais				
“utilizar um instrumento musical”				
• ETI	29	31,6	214,5	0,013
• ETP	24	21,44		
“instrumento musical preferido”			293,5	0,418
• ETI	28	24,98		
• ETP	24	28,27		
“leitura que mais atrai – Livros Escolares”			281,5	0,215
• ETI	29	24,71		
• ETP	24	29,77		
“leitura que mais atrai – Romances”				
• ETI	29	31,62	214	0,014
• ETP	24	21,42		
“leitura que mais atrai – Poesia”			317	0,57
• ETI	29	28,07		
• ETP	24	25,71		
“leitura que mais atrai – Aventura”				
• ETI	28	30,59	221,5	0,031
• ETP	24	21,73		
“leitura que mais atrai – conto juvenil”			281,5	0,219
• ETI	29	29,29		
• ETP	24	24,23		
“leitura que mais atrai – BD”			308	0,599
• ETI	28	27,5		
• ETP	24	25,33		
“leitura que mais atrai – Jornais”			293	0,302
• ETI	29	28,9		
• ETP	24	24,71		
“leitura que mais atrai – Revistas”			256	0,093
• ETI	29	30,17		
• ETP	24	23,17		

Num segundo momento, e relativamente às variáveis: “instrumento musical preferido”, “Hábito de visitar exposições – Pintura”, “Hábito de visitar exposições – Escultura”, “Assistir a concertos musicais – Música Ligeira”, “Assistir a concertos musicais – Música Clássica”, “Escrever – Cartas”, “Escrever – Contos”, “Escrever – Crónicas”, “Escrever – Diário de viagem”, “Escrever – Diário pessoal”, “Escrever – Poesia”, por serem qualitativas nominais, decidimos apurar, através do teste de independência do *Qui-quadrado*, se estão relacionadas (isto é, se não são independentes) com o modelo de funcionamento da escola pública.

De acordo com os resultados apresentados nas tabelas em anexo (Anexo 8.4), existem evidências estatísticas que, para um nível de significância de 0,05, permitem afirmar que apenas a variável “Assistir a concertos musicais – Música Ligeira” ($\chi^2=8,619$; $p=,005$) está relacionada com o modelo de funcionamento da escola pública, ou seja, que este modelo influencia a competência “Assistir a concertos musicais – Música Ligeira”.

4.2 Resultados das Provas de Aferição

Apesar das limitações já apresentadas da avaliação externa, esta foi tida neste estudo como o indicador do sucesso escolar dos alunos que frequentaram ou não o 1º CEB em regime ETI, pois trata-se de dados válidos e disponíveis.

4.2.1 Resultados Nacionais

A fim de proporcionar a análise e comparação de resultados, recolhemos os resultados nacionais das Provas de Aferição divulgadas através de relatórios do GAVE.

Os níveis A, B e C, correspondem a notas positivas, e os níveis D e E a notas negativas.

Tabela 19 - Resultados Nacionais Provas Aferição Língua Portuguesa

Língua Portuguesa					
Nível	2008	2009	2010	2011	2012
A	5,60%	6,80%	11,30%	8,20%	9,00%
B	33,30%	35,00%	32,80%	45,50%	39,70%
D	50,60%	48,80%	47,50%	33,00%	31,00%
C	9,80%	9,20%	8,00%	12,80%	19,40%
D	0,80%	0,60%	0,40%	0,50%	0,90%
A – Muito Bom; B – Bom; C – Satisfaz; D – Não Satisfaz; E – Não Satisfaz.					

Fonte: GAVE

Tabela 20 - Resultados Nacionais Provas Aferição Matemática

Matemática					
Nível	2008	2009	2010	2011	2012
A	15,40%	16,00%	18,00%	15,70%	3,40%
B	34,50%	29,90%	29,50%	36,50%	21,40%
D	40,90%	42,20%	41,40%	27,30%	31,10%
C	8,40%	10,80%	10,60%	19,00%	39,60%
D	0,80%	1,10%	0,50%	1,50%	4,40%
A – Muito Bom; B – Bom; C – Satisfaz; D – Não Satisfaz; E – Não Satisfaz.					

Fonte: GAVE

4.2.2 Resultados Regionais (Globais)

Quanto aos resultados regionais das Provas de Aferição, os menos não aparecem individualizados nos relatórios do GAVE, mas são do conhecimento e foram facultados pela DRE.



Tabela 21 - Resultado Regionais Provas de Aferição

		Língua Portuguesa			Matemática		
		4ºAno			4ºAno		
	ANO LECTIVO	Positivas	Negativas	T. PROVAS	Positivas	Negativas	T. PROVAS
1	2006/2007	90,40%	9,60%	3466	79,70%	20,30%	3476
2	2007/2008	90,10%	9,90%	3478	90,60%	9,40%	3475
3	2008/2009	91,30%	8,70%	3311	89,80%	10,20%	3314
4	2009/2010	94,10%	5,90%	3333	91,10%	8,90%	3328
6	2010/2011	89,10%	10,90%	3171	81,30%	18,70%	3180
7	2011/2012	81,17%	18,83%	3118	51,99%	48,01%	3116
	MÉDIA	89,36%	10,64%		80,75%	19,25%	

Fonte: DRE

Nota: Só a partir de 2006/2007 as provas passaram a ser identificadas e classificadas e só a partir de 2013 as Provas Finais a Português e Matemática, passaram a ter um peso de 25% na avaliação final do aluno.

4.2.3 Resultados Regionais (Escolas incluídas na amostra)

Tabela 22 - Resultados das Provas de Aferição na RAM Escolas da Amostra

Ano realização	EB1PE R. D. Dias		EB1PE F. Ovelha		EB1PE Lourencinha		EB1PE Carreira/Achada		EB1PE C.ª Lobos		EB1PE Imaculado		Resultados RAM		Resultados Nacionais	
	ETI 94/95		ETI 04/05		ETI 08/09		ETI 08/09		ETI 10/11		ETI 13/14					
	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT
2007/2008	3,56	3,29	3,22	3,11	3,24	3,02	3,54	3,36	2,59	2,53	3,58	3,92	66,9	70,3	67,5	71,8
	71,2	65,8											3,45	3,31		
2008/2009	3,31	3,45	3,42	3,58	3,1	3,24	3,11	3,15	2,78	2,92	3,43	3,43	73,1	69,9	75,4	70
													3,37	3,49		
2009/2010	3,12	3,1	2,43	2,86	3,15	3,29	3,58	3,28	3,38	3,44	3,44	71,2	72,9	69,8	70,8	70
													3,54	3,62		
2010/2011	3,43	2,8	2,86	3,17	3,02	2,68	3,11	3,22	2,82	2,97	3,29	3,86	69,7	98,7	68,8	67,8
													3,51	3,52		
2011/2012	3,36	2,92	3,62	2,69	2,72	2,25	3,43	2,26	3,18	3,33	3,75	2,75	65,5	51	66	53,4
													3,34	2,69		

Fonte: DRPRI (resultados por escola) e DRE (resultados regionais e nacionais)

4.2.4 Comparação Nacional/Regional

Assistindo-se, deste a regionalização dos serviços e Educação na RAM, a um trilhar de caminhos diversos dos seguidos no espaço nacional, naquilo que a Constituição e a Lei de Bases não apresentam restrições, considerámos importante deixar o registo comparativo entre os resultados obtidos num e noutro caso.

Tabela 23 - Comparação Resultados Nacional x Regional

Língua Portuguesa			Matemática		
	Nacional	RAM		Nacional	RAM
2008			2008		
Positivas	89,50%	90,10%	Positivas	90,80%	9,60%
Negativas	10,50%	9,90%	Negativas	9,20%	9,40%
2009			2009		
Positivas	90,20%	91,30%	Positivas	88,10%	89,80%
Negativas	9,80%	8,70%	Negativas	11,90%	10,20%
2010			2010		
Positivas	91,60%	94,10%	Positivas	88,90%	91,10%
Negativas	8,40%	5,90%	Negativas	11,10%	8,90%
2011			2011		
Positivas	86,70%	89,10%	Positivas	79,50%	81,30%
Negativas	13,30%	10,90%	Negativas	20,50%	18,70%
2012			2012		
Positivas	79,70%	81,17%	Positivas	55,90%	51,99%
Negativas	20,30%	18,83%	Negativas	44,10%	48,01%

Fontes: DRE e GAVE

4.2.4.1 Comparação de resultados Amostra x Região x Nacional

Tabela 24 - Comparação de resultados Língua Portuguesa

Língua Portuguesa								
	Nacional	RAM	EB1PE R D Dias ETI 94/95	EB1PE F. Ovelha ETI 04/05	EB1PE Lourencinha ETI 09/10	EB1PE C. Lobos ETI 10/11	EB1PE Imaculado ETI 13/14	EB1PE Carreira Não ETI
2008								
Positivas	89,50%	90,10%	100,00%	88,90%	90,20%	57,14%	100,00%	91,89%
Negativas	10,50%	9,90%	0,00%	11,10%	9,80%	42,86%	0,00%	8,11%
Alunos			41	9	51	49	12	37
2009								
Positivas	90,20%	91,30%	96,55%	91,67%	91,84%	65,22%	100,00%	80,43%
Negativas	9,80%	8,70%	3,45%	8,33%	8,16%	0,35%	0,00%	19,57%
Alunos			29	12	49	23	14	46
2010								
Positivas	91,60%	94,10%	95,12%	57,14%	71,19%	90,63%	100,00%	
Negativas	8,40%	5,90%	4,88%	42,86%	28,81%	9,38%	0,00%	
Alunos			41	7	59	32	23	
2011								
Positivas	86,70%	89,10%	88,10%	85,71%	66,07%	61,76%	71,43%	
Negativas	13,30%	10,90%	11,90%	14,29%	33,93%	54,17%	28,57%	
Alunos			42	7	56	34	7	
2012								
Positivas	79,70%	81,17%	88,89%	100,00%	50,82%	80,00%	87,50%	
Negativas	20,30%	18,83%	11,11%	0,00%	49,18%	20,00%	12,50%	
Alunos			36	13	61	40	8	

Fonte: DRPRI

Tabela 25 - Comparação de Resultados Matemática

Matemática								
	Nacional	RAM	EB1PE R D Dias ETI 94/95	EB1PE F. Ovelha ETI 04/05	EB1PE Lourencinha ETI 09/10	EB1PE C. Lobos ETI 10/11	EB1PE Imaculado ETI 13/14	EB1PE Carreira Não ETI
2008								
Positivas	90,80%	9,60%	95,12%	100,00%	82,35%	55,10%	100,00%	94,44%
Negativas	9,20%	9,40%	4,88%	0,00%	17,65%	44,90%	0,00%	5,56%
Alunos			41	9	51	49	12	36
2009								
Positivas	88,10%	89,80%	86,21%	100,00%	91,84%	70,83%	85,71%	76,09%
Negativas	11,90%	10,20%	13,79%	0,00%	8,16%	29,17%	14,29%	23,91%
Alunos			29	12	49	24	14	46
2010								
Positivas	88,90%	91,10%	82,93%	71,43%	67,80%	93,75%	100,00%	
Negativas	11,10%	8,90%	17,07%	28,57%	32,20%	6,25%	0,00%	
Alunos			41	7	59	32	23	
2011								
Positivas	79,50%	81,30%	53,66%	83,33%	49,12%	64,71%	85,71%	
Negativas	20,50%	18,70%	46,34%	16,67%	50,88%	34,29%	14,29%	
Alunos			41	6	57	34	7	
2012								
Positivas	55,90%	51,99%	63,89%	61,54%	27,87%	85,00%	50,00%	
Negativas	44,10%	48,01%	36,11%	38,46%	72,13%	15,00%	50,00%	
Alunos			36	13	61	40	8	

Fonte: DRPRI

Uma vez que estamos perante resultados de dois grupos de escolas, um cujos alunos foram sujeitos a Provas de Aferição após um percurso ETI, e outro em que os alunos não beneficiaram desse regime, e a fim de estabelecer uma melhor comparação entre os dois grupos, calculámos as médias de positivas e de negativas de cada grupo, ponderadas pelo número de alunos que efetuaram as provas, a fim de comparar estes resultados com a médias nacionais e regionais, elas próprias também ponderadas pelo número de alunos envolvidos.

Assim, e como exemplo, para obter a média de positivas na prova de Língua Portuguesa, em 2008, dos alunos com frequência em escolas de regime ETI, procedemos da seguinte forma:

Escolas consideradas: EB1PE Ribeiro Domingos Dias (RDD) e EB1PE Fajã da Ovelha (FO)

Sendo, a % de Positivas na EB Ribeiro Domingos Dias (PRDD) – 100%, e o n.º de alunos que fizeram prova na EB1PE Ribeiro Domingos Dias (ARDD) – 41, e a % de Positivas na EB Fajã da Ovelha (PFO) – 88,9% e o n.º de alunos que fizeram prova na EB1PE Fajã da Ovelha (AFO) – 9, temos que a Média Ponderada de Positivas na prova de Aferição de Língua Portuguesa, de 2008, dos alunos com regime de ETI, é obtida pela seguinte fórmula:

$$\frac{[(PRDD \times ARDD) + (PFO \times AFO)]}{(ARDD + AFO)}$$

Isto é:

$[(100\% \times 41) + (88,9\% \times 9)] / (41 + 9) = 98\%$, sendo que a percentagem média de negativas é o complemento para 100% da percentagem antes calculada, ou seja, $100\% - 98\% = 2\%$.

Seguindo este processo, temos o seguinte quadro resumo:



Tabela 26 - Comparação Resultados com e sem ETI, L. Portuguesa

Língua Portuguesa

	Nacional	RAM	Alunos com ETI	Alunos sem ETI
	2008			
Positivas	89,50%	90,10%	98,00%	80,54%
Negativas	10,50%	9,90%	2,00%	19,46%

	2009			
Positivas	90,20%	91,30%	95,12%	84,09%
Negativas	9,80%	8,70%	4,88%	15,91%

	2010			
Positivas	91,60%	94,10%	89,58%	82,46%
Negativas	8,40%	5,90%	10,42%	17,54%

	2011			
Positivas	86,70%	89,10%	87,76%	57,14%
Negativas	13,30%	10,90%	12,24%	42,86%

	2012			
Positivas	79,70%	81,17%	91,84%	79,63%
Negativas	20,30%	18,83%	8,16%	20,37%

Os dados expostos permitem tirar as seguintes conclusões quanto à Língua Portuguesa: Em todos os anos analisados os resultados dos alunos com ETI são melhores do que os dos alunos sem ETI, com exceção dos anos de 2010 e 2011, os resultados dos alunos com ETI são superiores à média Regional e com exceção do ano de 2010 os resultados dos alunos com ETI são superiores à média Nacional.

Tabela 27 - Comparação Resultados com e sem ETI, Matemática

Matemática				
	Nacional	RAM	Alunos com ETI	Alunos sem ETI
2008				
Positivas	90,80%	90,60%	96,00%	77,70%
Negativas	9,20%	9,40%	4,00%	22,30%
2009				
Positivas	88,10%	89,80%	90,24%	81,95%
Negativas	11,90%	10,20%	9,76%	18,05%
2010				
Positivas	88,90%	91,10%	81,25%	81,58%
Negativas	11,10%	8,90%	18,75%	18,42%
2011				
Positivas	79,50%	81,30%	57,45%	57,14%
Negativas	20,50%	18,70%	42,55%	42,86%
2012				
Positivas	55,90%	51,99%	63,27%	50,46%
Negativas	44,10%	48,01%	36,73%	49,54%

Os dados expostos permitem tirar as seguintes conclusões quanto à Matemática: em três dos anos analisados os resultados dos alunos com ETI são melhores do que os dos alunos sem ETI; Em 2010 e 2011 são equivalentes, com exceção dos anos de 2010 e 2011, os resultados dos alunos com ETI são superiores à média Regional, com exceção dos anos de 2010 e 2011 os resultados dos alunos com ETI são superiores à média Nacional.

4.3 Percurso Escolar de dois grupos de alunos

Prosseguindo o trilho do sucesso escolar, importa agora apresentar o percurso escolar de dois grupos de alunos, do 1º ano de escolaridade até ao 9º ano, com o intuito de proceder ao levantamento do número de retenções ocorridas em cada um desses grupos. Premissa fulcral é a de que os grupos tivessem frequentado o 1ºCEB em Escolas de regime distintos, isto é, ETI ou escola a tempo parcial. (ETP).

A partir das fichas do aluno fornecidas pela DRPRI conseguimos constituir dois grupos: um grupo de alunos que frequentaram o 1º CEB numa escola de modelo ETI, e outro grupo de discentes que não o fizeram.

Interessava-nos particularmente que esses dois grupos tivessem iniciado o seu percurso da escolaridade obrigatória no ano letivo 2004/2005, o que implicaria a conclusão do 1º ciclo em 2007/2008 (ano da generalização das Provas de Aferição).

Decorrente da recolha de dados, formámos dois grupos: Grupo ETI - constituído por alunos oriundos da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias num total de trinta e oito¹², e Grupo ETP – formado por discentes das Escolas EB1 Imaculado Coração de Maria e EB1 da Carreira com quarenta e dois alunos.¹³

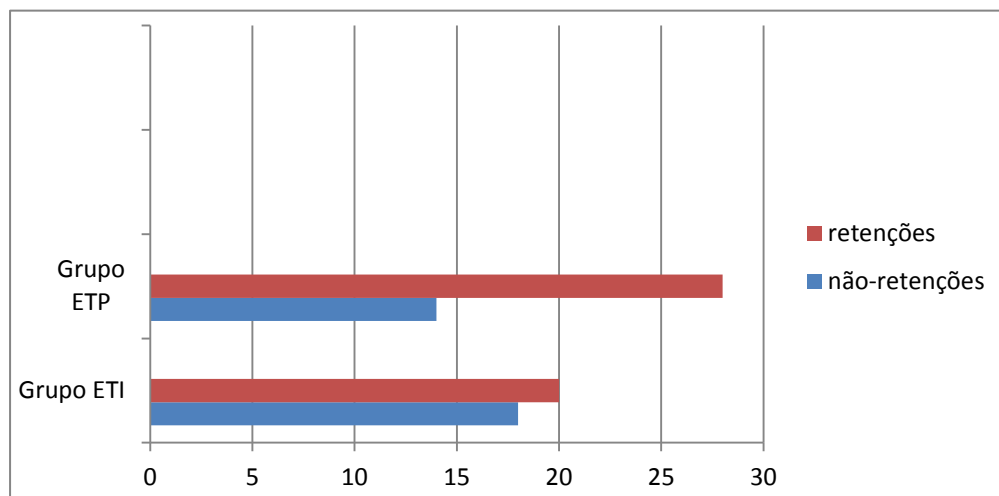
Relativamente ao número de alunos que foram sujeitos a retenções, desde o 1º ano de escolaridade até ao 9º ano, constatámos que, no grupo ETI, há dezoito alunos que nunca ficaram retidos e vinte que o ficaram. No grupo ETP, contámos com catorze alunos nas não-retenções e vinte e oito nas retenções.

Como se pode verificar no gráfico a seguir apresentado, no grupo ETI as não-retenções são praticamente em número igual às retenções; e no grupo ETP essa diferença é maior.

¹² Em 2004/2005, o grupo contava com mais um elemento que entretanto foi transferido para fora da RAM.

¹³ O grupo inicial era constituído por 48 alunos. No entanto, foram excluídos 5 alunos por terem saído da RAM transferidos e 1 não contendo identificação.

Gráfico 14 – Caraterização dos alunos quanto às retenções



Quanto ao número de retenções ocorridas em cada aluno, vimos que no grupo ETI surgem doze alunos com uma retenção, sendo somente uma ao nível do 1º ciclo; e oito casos com duas retenções registadas, surgindo apenas um caso com uma retenção no 1º ciclo.

No que diz respeito ao grupo ETP constatou-se que com uma retenção, ao longo do percurso, oito casos, sendo que em dois deles essas retenções ocorreram no 1º ciclo, treze alunos tiveram duas retenções, havendo registo de retenções ao nível do 1º ciclo em nove e sete discentes ficaram retidos três ou mais vezes, e em todos eles há registo de retenções no 1º ciclo.

Da leitura que se faz dos dados, podemos apontar que no grupo ETI o número de casos de retenções é menor do que no grupo ETP. Além do que, das vinte retenções registadas nesse grupo, apenas duas delas foram no percurso do 1º ciclo.

No grupo ETP, há mais registos de retenções do que no outro grupo e ocorrem casos de três retenções ou mais. De realçar também o facto de que a incidência de retenções no 1º ciclo é bastante maior neste grupo.



5 Discussão dos Resultados

Como já foi exposto anteriormente o objetivo principal deste estudo era verificar **em que medida o modelo de Escola Tempo Inteiro, desenvolvido na Região Autónoma da Madeira a partir de 1994, contribui para o sucesso escolar, aquisição de competências e apoio à família.**

Decorrente desse objetivo, traçámos as seguintes hipóteses:

- a) Existem diferenças significativas nos resultados das Provas de Aferição dos alunos em função do modelo de escola que frequentaram no 1ºciclo.
- b) Os alunos que frequentaram uma escola ETI têm um número menor de retenções comparativamente aos alunos de escolas ETP;
- c) A perceção dos alunos, em função do modelo de funcionamento da escola que frequentaram, tem diferenças significativas relativamente às competências básicas do cidadão europeu, tal como definidas no Quadro de Referência Europeu.
- d) O modelo ETI influencia a aquisição de competências básicas do cidadão europeu (enriquecimento curricular) tal como definidas no Quadro de Referência Europeu, na perspetiva dos alunos;
- e) As famílias reconhecem no modelo ETI um contributo muito importante no apoio à família.

Após a apresentação dos dados, surge o momento de verificar se tais hipóteses se confirmam.

Relativamente à hipótese: Existem diferenças significativas nos resultados das Provas de Aferição dos alunos em função do modelo de escola que frequentaram no 1ºciclo, podemos concluir que se confirma, pois nos anos das Provas de Aferição em análise de 2007/2008 a 2011/2012 ¹⁴constatámos que, em relação à Língua Portuguesa, os resultados entre os dois grupos pendem favoravelmente, em termos de notas positivas, para os alunos do grupo com

¹⁴ Em 2012/2013 entrou em vigor um novo normativo relativamente à avaliação dos alunos onde surgem as Provas Finais, com um peso inicial de 25% na progressão dos alunos.

ETI, em dois dos anos analisados os alunos ETI estão acima da média regional e, em regra, acima da média nacional (Tabela 17).

Já quanto à Matemática, na maioria dos anos analisados os resultados dos alunos com ETI são melhores do que os dos alunos sem ETI, e em dois anos. Com exceção dos mesmos dois anos (2010 e 2011) os resultados dos alunos com ETI são superiores à média Regional e Nacional (Tabela 18).

De acordo com o levantamento de dados concluímos que relativamente às escolas abordadas, os alunos que frequentaram uma escola ETI têm um número menor de retenções comparativamente aos alunos de escolas ETP. Na apresentação de dados ficou claro que os alunos da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias, ETI, têm um número menor de retenções no seu percurso escolar do 1º ao 9º ano de escolaridade e além disso as retenções destes ocorrem em menor número no 1º ciclo, quando comparado com a escola do Imaculado C. Maria e a escola da Carreira, não ETI.

Decorrente da análise dos dados dos resultados das Provas de Aferição bem como do número de retenções no percurso escolar destes alunos, talvez seja legítimo afirmar que os resultados da ETI na Região Autónoma da Madeira vão de encontro ao propósito enunciado na implementação da mesma: o regime ETI possibilita um apoio pedagógico acrescido para consolidação de disciplinas básicas – Língua Portuguesa e Matemática.¹⁵ Botelho e Graves-Resende (2011) corroboram o sucesso escolar como intento da ETI. Não podemos apontar a ETI como o único programa de apoio ao sucesso escolar, pois entretanto outros surgiram quer no continente quer na RAM, como o Plano Nacional de Leitura, o Plano Nacional de Matemática, o Programa Nacional de Ensino do Português, entre outros. Todos com o principal intuito de combater os resultados nacionais obtidos nas avaliações internacionais, nomeadamente o de PISA em 2000 (Estrela e Teodoro (2008).

Mas o que mais importa a este estudo é avaliar o contributo da ETI ao sucesso escolar. Já vimos que os resultados apontam que esse contributo é positivo. De igual modo, oitenta e dois dos EE inquiridos reconhecem a ETI como contributo ao sucesso escolar, quer na

¹⁵ Portaria nº 133/98, de 20 de agosto.

questão dos motivos de implementação desse modelo, quer nas vantagens do mesmo onde 79 remetem a ETI para a subcategoria do contributo para o sucesso educativo¹⁶. Estes dados vão de encontro ao estudo de L. Fernandes realizado em 2005, onde 61,3% dos EE referiam o “aumento da aprendizagem” como um aspeto positivo da ETI.

Os docentes inquiridos reconhecem igualmente o modelo ETI como promotor de aprendizagens mais atrativas (35), como um complemento de saberes (50), bem como 59 remetem o mesmo para a subcategoria de contributo ao sucesso educativo, apontando nas vantagens este modelo como “complemento das aulas curriculares”.

As hipóteses formuladas na vertente de aquisição de competências básicas do cidadão europeu, tal como definidas no Quadro de Referência Europeu, constatámos que, na perspetiva dos alunos que responderam aos inquéritos, as mesmas não se confirmam na totalidade.

Os dados apurados junto deste grupo de alunos não confirmam a ETI como suporte à aquisição de competências que conduz à construção do cidadão europeu, com exceção de algumas das competências adiante analisadas, como preconizado na sua legislação de suporte.¹⁷ Contrariamente ao apurado no estudo do PARSE em 2005 que apontava o modelo ETI como veículo de desenvolvimento de uma panóplia de competências e saberes (apesar de não se referir diretamente às competências definidas no Quadro de Referência Europeu que temos vindo a referir ao logo deste estudo).

Os EE e os professores sujeitos aos inquéritos apontam e reconhecem na ETI o enriquecimento curricular, inclusive, um dos docentes inquiridos sublinha que a escola ETI conduz a uma “preparação dos alunos para serem cidadãos ativos.”

Na apresentação dos dados, constatámos que os alunos frequentam as atividades de enriquecimento curricular e que demonstram interesse pelas mesmas. Os EE reconhecem a sua importância. Os docentes já em 2005, no estudo do PARSE apontam a ETI como um contributo na formação integral do aluno.

¹⁶ Cf. Gráfico 10.

¹⁷ Portaria 110/2002, de 14 de agosto.

Nos inquéritos aos EE e aos docentes é inequívoco o reconhecimento do modelo ETI como um apoio à família. Esse contributo social perspectiva-se de diferentes formas que vão desde a possibilidade de consolidação da escola com o horário laboral, até ao apoio nos TPC passando pelo apoio da ação social escolar (ASE).

À semelhança do que havia acontecido no estudo do PARSE em 2005, neste estudo um número significativo de EE (69,4%) caracteriza o modelo ETI como um apoio à família ao apontar como vantagem do mesmo o facto de “apoiar as famílias que trabalham”. Simultaneamente, 94,7% dos EE concordam que o aparecimento do modelo ETI foi um contributo importante para as famílias.

No inquérito dos docentes conseguimos perspetivar que o modelo ETI vai para além do apoio à família, apesar destes reconhecerem a ETI como “um apoio às populações de conciliarem responsabilidades familiares e profissionais”. Na opinião dos inquiridos, o mesmo permite “igualdade de acesso às aprendizagens”, “coesão social” e “assegura aos mais desfavorecidos um acesso equitativo de aquisição de competências”.

Na literatura, o apoio à família, ou o contributo social, como um dos principais motivos da implementação da escola ETI é um conceito partilhado por um grande número de autores, seja qual for a situação geográfica a que dizem respeito.

Assim, na realidade da Região Autónoma da Madeira, Bento (2009) aponta a ETI como uma preocupação de proporcionar a todos os alunos a igualdade de oportunidades numa formação integral.

Cunha (2008) entende que a generalização da escola a tempo inteiro, no continente, é fundamental para tornar os horários dos estabelecimentos de ensino mais compatíveis com as necessidades das famílias e proporcionar novas oportunidades de aprendizagem.

Silva (2012), reportando-se à Região Autónoma dos Açores, afirma que as atividades de enriquecimento curricular foram implementadas para dar resposta às necessidades do sistema e das famílias.



Na implementação da ETI, no Brasil, também estiveram presentes os motivos de “satisfação dos pais” e de “democratização da escola pública”. (Maurício, L., 2006).

Relativamente aos restantes países da Europa, num estudo de Fátima Naia (2010) os horários dos alunos são mais flexíveis e a sua organização é feita mediante a necessidade dos pais, não descurando a necessidade dos restantes elementos da comunidade educativa.

A ETI surge igualmente perspectivada como um apoio aos TPC, na vertente de apoio social, pois “muitas vezes não vão TPC para casa, fazem no estudo, isto para quem trabalha é uma ajuda importante”, como revelam os dados apurados nos inquéritos aos EE. Os docentes vão de encontro a esta posição, uma vez que 36 inquiridos concordam que os TPC devem ser feitos em casa só ao fim de semana, contudo o mesmo número de professores concorda parcialmente que os TPC devem ser feitos na escola. Nesse âmbito importa referir que 49 dos EE afirmam que a os alunos só fazem os TPC na escola, às vezes e 21 não o fazem.

A questão dos TPC surge no estudo de Fernandes (2005) enquanto sugestão dos EE: “não mandar TPC para casa”.

Autores como Bennett e Kalish (2006) (citados por Marzano e Pickering, 2007) apontam críticas à quantidade e à qualidade dos TPC, uma vez que podem condicionar o tempo que as crianças passam em atividades familiares.

Tal como afirmado por Bento (2009) a ETI preocupa-se em proporcionar igualdade de oportunidades, esta intenção é sublinhada pelos normativos que regulamentam a ação social escolar, pois está previsto um apoio às famílias mais carenciadas, seja no valor da alimentação seja no fornecimento de manuais e materiais escolares. De acordo com os dados apurados junto dos EE, 44 dos inquiridos têm apoio nos manuais e materiais escolares e 21 no pagamento das refeições. Relativamente aos transportes o número de apoiados pela ASE é quase nulo, pois a oferta do número de escolas é o suficiente para que os alunos não necessitem de se afastar da sua área de residência.



6 Conclusões e Apresentação de Propostas

6.1 Conclusões

Efetuada a revisão bibliográfica, escolhida a metodologia e criados os instrumentos de recolha, ficámos de posse de um conjunto de informações que, em capítulo anterior, procurámos interpretar.

Importa agora encetar um momento conclusivo, no sentido de sistematizar o resultado da pesquisa efetuada a partir dos propósitos traçados à partida, em função da pergunta que formulámos:

Em que medida o modelo de Escola Tempo Inteiro, desenvolvido na Região Autónoma da Madeira a partir de 1994, contribui para o sucesso escolar, aquisição de competências e apoio à família?

A questão inicial levou-nos a subdividir a investigação em três vetores: os resultados escolares/sucesso escolar, o apoio à família e as competências dos alunos.

De acordo com os resultados obtidos será legítimo afirmar que o modelo das Escolas a Tempo Inteiro está a atingir os objetivos inicialmente propostos.

Vejamos:

Relativamente aos Resultados/Sucesso Escolar, usamos duas fontes de informação, a saber, os resultados das Provas de Aferição entre os anos 2007/2008 e 2011/2012 e a apreciação do percurso dos alunos cujo percurso escolar se iniciou em 2004/2005, agrupados consoante a sua frequência ou não de uma ETI.

Concluimos que os resultados das Provas de Aferição dos alunos com ETI se mostram superiores aos dos alunos sem ETI; que os resultados dos alunos com ETI, regra geral são superiores à média regional e média nacional e que as repetências registadas no grupo ETI são inferiores às que se verificaram no grupo de alunos que, no EB1, estiveram em regime de EPT.

Os resultados das Provas de aferição bem como do nível de retenções dos alunos da escola ETI, apresentados neste estudo, sublinham a importância deste modelo no sucesso escolar.

Quanto ao apoio à família, a nossa análise centrou-se na opinião dos Encarregados de Educação e dos Docentes.

Por uma questão de aproveitar a oportunidade que o inquérito nos proporcionou, incluímos algumas questões que bem podem servir de base a investigações futuras e que extravasam o mero apoio à família, derivando para uma avaliação do regime ETI no seu todo.

Por isso, em termos conclusivos, deixaremos nota de todos os aspetos afluídos no inquérito e sobre os quais os EE e os Docentes se pronunciaram:

Perspetiva dos Encarregados de Educação e dos Docentes:

O apoio à família é apontado de forma inequívoca pelos EE e pelos docentes. O contributo social da escola ETI manifesta-se desde a atribuição de refeições, à concessão de materiais e manuais escolares, sem descurar, naturalmente, a finalidade educativa da própria escola - a educação integral dos seus alunos.

Assim, as carências de ordem económica e social são minimizadas pela resposta às necessidades básicas: alimentação e recursos físicos básicos.

O modelo ETI vai de encontro às necessidades sociais da Família dos tempos atuais pois impulsiona a criação de condições que contribuem para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares mediante a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais.

As vantagens da escola a tempo inteiro apontadas quer pelos EE quer pelos professores são coincidentes. Ambos enfatizam a escola ETI como veículo de igualdade de oportunidades no ensino para todas as crianças, acesso a outras competências através da oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular e como oportunidade dos Pais conciliarem as atividades profissionais com as familiares, sabendo que os seus filhos estão ocupados o dia inteiro e em segurança.



De forma mais específica, os EE entendem que a ETI contribui para o sucesso escolar dos alunos, para ajudar as crianças terem apoio nos estudos e no TPC, as crianças diversificam mais a sua aprendizagem, proporciona a possibilidade do aluno frequentar as atividades de enriquecimento curricular, de frequentar o estudo, saber que a criança está a ocupar o tempo em atividades úteis, saber que a criança está ao cuidado de pessoal competente, apoio familiar derivado ao horário de trabalho dos pais, as crianças mais desfavorecidas têm alimentação, os alunos fazem os TPC na escola evitando sobrecarga para os pais que trabalham 8/10h por dia, socialmente as crianças podem conviver com crianças da sua idade.

Quanto aos Docentes, estes consideram vantajoso o estudo acompanhado diário, oportunidade de aprendizagens significativas, maior oportunidade de alargar saberes, maior desenvolvimento de competências sociais, um grande apoio à curricular, oportunidade para os alunos que são pouco apoiados em casa, as AEC complementam os saberes, apoiar as crianças que pertencem a famílias com carências económicas/ famílias desestruturadas e (dis)funcionais, colaborar com as famílias que trabalham e não têm onde deixar os filhos, assegura aos mais desfavorecidos um acesso equitativo às aquisições de competências, promove a igualdade de oportunidades, promove coesão social, realização dos TPC com o apoio do professor, maior oportunidade de emprego para pessoal docente e não docente.

Quanto a desvantagens, os EE apontam para muitas horas na escola, tornando os dias cansativos para os alunos, muita carga escolar, o aluno fica cansado e desmotivado, “quase não vemos os nossos filhos crescer, quando damos conta aprenderam a ser responsáveis sem 100% da nossa ajuda”, pouco tempo para brincar (ser criança).

Os docentes apontam como principais desvantagens os alunos cansados e mais desconcentrados, muito tempo de aulas, com as ETI os alunos convivem menos com as famílias, problemas comportamentais, indisciplina (devido ao horário das ETI), as crianças manifestam agitação, ficam saturadas e torna-se mais difícil e cansativo trabalhar com elas, desresponsabilização dos pais em relação ao percurso aprendizagem dos filhos.

Portanto, existem alguns aspetos menos positivos que devem ser repensados: o tempo excessivo que as crianças passam na escola, sem tempo para brincar nem para conviver com

a família, ou a “hiperescolarização da vida das crianças” (Cosme e Trindade, 2007, p.17), o cansaço demonstrado pelos alunos e a indisciplina acrescida.

Finalmente quanto às competências dos alunos, com base naquilo que é preconizado para o Ensino Básico e pelo Quadro de Referência Europeu, a nossa pesquisa no sentido de apurar sobre a existência de uma relação significativa entre a ocorrência da frequência de uma escola em regime ETI e os conhecimentos dos alunos, como base numa autoavaliação que aos mesmos foi proposta, e tendo optado por uma análise estatística conduzida no sentido da realização de vários testes, como anteriormente explanado, pudemos concluir nos seguintes termos:

Para um nível de significância de 0,05, apesar de não existirem evidências estatísticas para afirmar que a maioria das variáveis que definem as competências essenciais, preconizadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico e pelo Quadro de Referência Europeu, é percebida de maneira diferente pelos alunos em função do modelo de funcionamento da escola pública que frequentaram, constatámos que, entre estas duas amostras independentes (alunos da ETI e alunos da ETP), existem diferenças significativas nas seguintes competências:

“Capacidade para utilização do excel (Parte “utilização de ferramentas informáticas – excel”, (U=228,500; p=,039); “Nível de preocupação de preocupação relativamente aos transportes públicos (Parte “atitudes, comportamentos, situações sociais – Transportes Públicos”, (U=237,500; p=,039); Nível de importância atribuído à Política (Parte “política”), (U=210,000; p=,025); Capacidade de utilização de um instrumento musical (Parte “utilizar um instrumento musical”, (U=214,500; p=,013); Nível de interesse na leitura de romances (Parte “leitura que mais atrai – romances”), (U=214,500; p=,014); Nível de interesse na leitura de livros do género aventura (Parte “leitura que mais atrai – aventura”, (U=221,500; p=,031).

Concluiu-se, assim, que, face às competências anteriores, o modelo de funcionamento da escola influencia a percepção dos alunos relativamente às competências que acreditam ter desenvolvido durante a frequência do 1º ciclo do ensino básico, embora este estudo não seja conclusivo de que a escola ETI contribui decisivamente para a aquisição das



competências básicas do cidadão europeu, tal como definidas no Quadro de Referência Europeu.

6.2 Análise pessoal

O presente trabalho constitui-se como uma análise e reflexão sobre o regime de funcionamento da Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira.

A nossa experiência profissional, já referida na parte introdutória, como docente e como dirigente escolar, não obstante a isenção que procurámos que norteasse a investigação e a obtenção de conclusões, não pode deixar de ser referida porquanto consideramos que a mesma resulta não só de uma leitura pessoal, mas de sucessivas reflexões produzidas com colegas de profissão.

Ao longo da nossa experiência e dos contatos frequentemente estabelecidos com os Encarregados de Educação, foi sempre consensual que as vantagens são em maior número do que as desvantagens, sendo apontado como virtudes do modelo, a igualdade de oportunidades no ensino para todas as crianças, embora com a ressalva de que nem sempre é oferecido aos alunos com NEE as devidas condições de equidade de formação, o acesso a outras competências através da oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular, com o apontamento de que estas quando devidamente articuladas com as Atividades Curriculares conduzem ao sucesso educativo e a oportunidade de os Pais conciliarem as atividades profissionais com as familiares, sabendo que os seus filhos estão ocupados o dia inteiro e em segurança.

Na mesma medida, é comumente apontado como desvantagem o cansaço das crianças, por estarem o dia inteiro na escola e o facto de passarem pouco tempo em família. Contudo, os EE são unânimes em referir que isso não é sinónimo de desresponsabilização familiar, pois os Pais atentos preocupam-se em acompanhar a sua vida escolar.

Enquanto docente e dirigente escolar, e perante as desvantagens apontadas, coloca-se-nos a questão: Como motivar os alunos?

Nesse âmbito, as reflexões produzidas com colegas conduziram à definição de diversas estratégias que passam por alguns vetores, designadamente, responsabilizar os alunos no processo ensino-aprendizagem, definindo claramente os objetivos e os parâmetros de avaliação, na sala de aula, proporcionar trabalho coletivo e também momentos de hetero-avaliação, respeitar o aluno, incutir autonomia aos alunos e valorizar as aprendizagens adquiridas noutros contextos, nomeadamente no Pré-Escolar.

Fica, para nós, claro que é imperativo que haja motivação por parte do docente, pois só assim será capaz de se embrenhar na tarefa que tem pela frente. Nesse percurso deve ter sempre uma atitude reflexiva. Deve questionar-se periodicamente se as suas opções pedagógicas são as mais adequadas, as que melhor se ajustam ao momento e à realidade. Deve estar atento às observações dos seus alunos e também às dos Pais, pois as mesmas muitas vezes revelam os pontos fortes bem como as lacunas da prática docente.

É igualmente essencial neste processo, o papel da direção da Escola que deve criar as condições necessárias para que haja uma correta articulação entre as atividades curriculares e as de enriquecimento curricular, uma vez que essas parcerias para além de enriquecerem o currículo dos alunos permitem ultrapassar o constrangimento de programas demasiado extensos. De igual modo, deve estabelecer momentos próprios para uma correta transição do pré-escolar para o primeiro ciclo, para que não haja rutura. Para além disso, são por excelência o elo de articulação entre a escola e a família, uma relação essencial para o sucesso educativo. A escola deve promover atividades que envolvam os Pais e demonstrar abertura para com os mesmos.

Outro elemento fulcral é a Família que sentindo-se valorizada pela Escola também a valoriza e articula-se com a mesma para dar resposta às capacidades e dificuldades do seu educando.

Em suma, são fundamentais no sucesso educativo os seguintes atores: aluno, professor, família e gestão da Escola.

As relações que se desenvolvem entre os mesmos devem ser pautadas pelo bom senso, sendo este o ingrediente que dilui os constrangimentos e enfatiza os pontos fortes.



6.3 Propostas e sugestões de investigações futuras

Decorrente dos aspetos menos positivos apontados ao modelo ETI consideramos que a superação dos mesmos se viabilizará através do envolvimento dos Encarregados de Educação no processo educativo, de modo a que estes possam, conjuntamente com os docentes tomar decisões mais acertadas relativamente à frequência das AEC e OTL pelos seus educandos. A Família é um elemento fulcral em todo o processo educativo e sentindo-se valorizada pela Escola também a valoriza e articula-se com a mesma para dar resposta às capacidades e dificuldades do seu educando.

Numa perspetiva de investigações futuras, consideramos que interessaria estender este Estudo a toda a RAM, com a intrusão de novas variantes, nomeadamente:

- (i) à luz do novo Normativo da avaliação dos alunos, onde surgem as Provas Finais, cujos efeitos avaliativos se estendem à progressão ou retenção do aluno no final de cada ciclo do ensino básico. Esta avaliação externa ganha outro peso uma vez que não pretende somente aferir se o currículo está a ser corretamente gerido e organizado pela Escola e, de acordo com a opinião pública, mais concretamente pelos professores. Com as Provas Finais, o Aluno posiciona-se igualmente como sujeito da avaliação, pois tem de demonstrar as suas competências adquiridas ao longo do Ensino Básico, norteadas quer pelos programas quer pelas metas curriculares emanadas pelo ME.
Não estará esta avaliação externa centralizada no Português e Matemática a comprometer o carácter de enriquecimento curricular da ETI? Pois a nossa perceção decorrente da experiência como diretora de uma Escola do 1º Ciclo indica que estas, no gozo da sua Autonomia, canalizam as horas remanescentes das AEC's para o reforço das áreas curriculares alvo das Provas Finais, descurando, desse modo, outras atividades de enriquecimento curricular.
- (ii) Será que a atual conjuntura económica que conduz quer a cortes no investimento público quer à emigração e, conseqüente baixa do nº de alunos, produz efeitos diretos no Plano de Ordenamento da Rede Escolar apontado pela SER, em 1994,

isto é, se o mesmo foi forçosamente alterado; e se tal teve efeitos no modelo ETI e todos os conceitos inerentes ao mesmo.

- (iii) Não podemos ficar alheados às conclusões deste estudo que apontaram o facto de as crianças não terem tempo para brincar. Daniel Sampaio sublinha esse aspeto afirmando que “o quotidiano da criança também mudou. Hoje vão cedo para a creche e não brincam na rua, o peluche caiu em desuso e o Pato Donald morreu.” Não estaremos a hiperescolarizar a ETI? Será que os Gabinetes e as Direções Regionais que orientam as AEC’s não deveriam deixar de “impor” tantos conteúdos curriculares e deixar a Escola gerir e organizar os moldes das AEC’s de acordo com as suas especificidades? Toda a carga burocrática imposta às AEC’s estará a desvirtuar os princípios das mesmas?



7 Bibliografia e Referências

- Abrantes, P. (2010), Políticas de Avaliação e Avaliação de Políticas: *O Caso Português no Contexto Ibero-Americano*, *Revista Ibero de Educación*, N.º 53 (2010), pp. 25-42 (ISSN: 1022-6508).
- Araújo, M. (2004), *Actividades de Tempo Livre – Sem tempo nem liberdade*, Tese de Mestrado, UP.
- Araújo, M. (2009), *Crianças Ocupadas*, Prime Books, Lisboa.
- Araújo, N. (1995), *Plano de Ordenamento da Rede Escolar*, Secretaria Regional de Educação.
- Bento, A., coord. (2012), *Atas do Colóquio A Escola em Tempo de Crise – Oportunidades e Constrangimentos*, CIE-Uma.
- Bilhim (2004), *A Governação nas Autarquias Locais*, *Coleção Inovação e Governação nas Autarquias*, SPI – Sociedade Portuguesa de Inovação.
- Bilhim, J. (2008). *Ciência da Administração*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Botelho, J. e Grave-Resendes, L. (2011), *As Políticas Regionais destinadas à Escola Tempo Inteiro*, comunicação apresentada no Congresso ‘A Escola em Tempo de Crise – Oportunidades e Constrangimentos’, CIE-UMa, 2011.
- Capelo, R. (2007), *A biblioteca, uma atividade de enriquecimento do currículo na Escola a Tempo Inteiro*, Tese de Mestrado, UMa.
- Comissão Europeia, Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conceição, D. (2010), *A Componente de Apoio à Família nos Jardins-de-infância do Concelho de Sintra*, Tese de Mestrado, UL.
- Cosme, A. e Trindade, R. (2007), *Escola a tempo inteiro – Escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- Cosme, A. e Trindade, R. (2007), *Escola a Tempo Inteiro – Escola para que te quero?* – PROFEDIÇÕES, Lda., Jornal a Página.
- Cunha, E. (2008), *A Escola a Tempo Inteiro num Contexto de Mudança* (Dissertação apresentada para obtenção de grau de Mestre em Supervisão e Coordenação de Educação, Universidade Portucalense).
- Cunha, M.P., Rego, A., Lopes, M.P., & Ceitil, M. (2008) *Organizações Positivas: Manual de trabalho e formação*. Lisboa: Sílabo.
- DRPRI (2013), *Relatório Quadro de Tipologias*, SRERH.
- DRPRI, (2006 a 2012), *Relatório Notas, Exames e Aferições*, SREC/SRERH.

DRPRI, (20104/2005)), Relatório de Alunos, SREC.

DRPRI, (2013), *Relatório Demografia Total*, SRERH.

Estrela. E. & Teodoro, A. (2008), *As Políticas Curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas Globais e Reconfigurações Regionais e Nacionais*, Espaço do Currículo v.1, n.1, pp.130-165, Março-Setembro/2008 p. 137.

Fernandes, F. (2011), *Estado Social e Educação – A Escola a Tempo Inteiro*, Jornal da Madeira, 12 de agosto de 2011.

Fernandes, F. (2012), *A Cultura na Construção do Cidadão Europeu*, revista Madeira Digital, Jun/2012).

Fernandes, L. et al, (2004), *Avaliação do Regime de Escola a Tempo Inteiro*, Região Autónoma da Madeira, PARSE/SRE.

Ferreira, F. & Oliveira, J. (2007), *Escola e Políticas Educativas – Lugares Incertos da Criança e da Cidadania*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 105-126, jan./jun. 2007.

Formosinho, J. (1987), *O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único*, in Vários, O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.

Formosinho, J. (1987), *Organizar a Escola para o (In)sucesso Educativo*, in Alves, F. & Formosinho, J., (1992), *Contributos para uma Outra Prática Educativa*. Porto, Ed. ASA, 1992, 17-42.

Formosinho, J. e Machado J., (2008), *Currículo e Organização - As equipas educativas como modelo de organização pedagógica*, Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.5-16, Jan/Jun 2008.

Formosinho, J. e Machado J., (2012), *Equipas Educativas – para uma Nova Organização da Escola*.

Jezine, E. & Junior, R. (2011), *Desafios da inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens*, Revista Lusófona de Educação, 19, 37-66.

Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals?. Journal of Education Psychology, vol. 84(4), Dec 1992, p: 553-562.

Maurício, L. (2006), *Inclusão Social Através da Escola Pública*, O Globo.

Mendonça, A. e Bento, A. (2009). *As Escolas a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira: o redesenhar do ensino no 1º Ciclo através de um novo modelo educativo*, in Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da SPCE (CdRom).

Monteiro, A. S., Palma, P. J., & Lopes, M. P. (2012), *Como os gigantes aprendem a dançar: o papel mediador do capital empreendedor na relação entre cultura de inovação e desempenho*. Revista de Administração e Inovação, 9(4), 44-67.



- Monteiro, A. S., Palma, P. J., & Lopes, M. P. (2012). Como os gigantes aprendem a dançar: o papel mediador do capital empreendedor na relação entre cultura de inovação e desempenho. *Revista de Administração e Inovação*, 9(4), 44-67.
- Morgado, N. (2005), *Trabalhos para casa: práticas, funções e significados. Perspectiva dos professores do Ensino Básico, 1.º Ciclo*, dissertação, Revista Lusófona de Educação, p: 230.
- Pereira, A. (2008), *SPSS- Guia prático de utilização- Análise de dados para ciências sociais e psicologia*, Edições Sílabo.
- Perrenoud, P. (2003),- *Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!* – Cadernos de pesquisa, nº 119, p. 9-17, Julho 2003
- Pires, C (2011), *O 1.º ciclo do Ensino Básico como ‘problema’ da política educativa: definição de uma problemática em torno do conceito da Escola a tempo Inteiro*, Comunicação ao V Encontro do CIED, Lisboa, novembro 2011.
- Pires, C. (2007). *A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro*. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, 4, 77-86.
- Pocinho, M. e Capelo, R. (2009). *Optimização dos tempos livres das crianças portuguesas face aos desafios das “novas” famílias do século XXI*. Revista da Educação, 4 (8) 19-35.
- Quivy, R, & Campenhoudt, L. (1999), *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Resende (2009), *Experiências brasileiras de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola: concepções, formatos e efeitos*, atas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE), Lisboa.
- Rosário, P. et al (2005), *Trabalhos de Casa, Tarefas Escolares, Auto-Regulação e Envolvimento Parental*, Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 3, p. 343-351, set./dez. 2005.
- Silva, A.P.C., (2012), *A Escola a Tempo Inteiro em Portugal – Um Olhar Sobre as Diferentes Conceções nos Açores, Madeira e Continente*.
- Simão A.M. et al (2012), *Trabalhos para casa como ferramenta autorregulatória: perspectivas e implicações para as práticas educativas*, Cadernos de Educação, n.º 42 | FaE/PPGE/UFPEl, p: 12.
- Teodoro, A. e Estrela, E. (2008) *As Políticas Curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas Globais e Reconfigurações Regionais e Nacionais*.



8 Anexos

8.1 Rede Escolar Regional

Tabela 28 - Rede de EB1PE da RAM, c/ Creche integrada

Ano 2012/2013	Creche	PE	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
Região Autónoma da Madeira	76	4107	2476	2795	2719	2827	15000

Fonte: DRPRI

Tabela 29 - Concelho: Calheta - Rede EB1PE com Creche integrada

Ano 2012/2013	Creche	PE	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
Calheta	12	237	91	114	124	102	680
Arco da Calheta	12	82	36	47	30	36	243
Ladeira e Lamaceiros	12	41	25	29	15	19	141
Lombo do Guiné		41	11	18	15	17	102
Calheta	0	74	24	25	36	35	194
Calheta		49	19	13	23	24	128
Lombo do Atouguia		25	5	12	13	11	66
Estreito da Calheta	0	40	17	17	29	15	118
Estreito da Calheta		40	17	17	29	15	118
Fajã da Ovelha	0	15	3	7	8	4	37
Francisco M.S.Barreto		15	3	7	8	4	37
Paúl do Mar	0	13	8	9	11	8	49
Vasco G. Rodrigues		13	8	9	11	8	49
Ponta do Pargo	0	13	3	9	10	4	39
Ponta do Pargo		13	3	9	10	4	39

Fonte: DRPRI

Tabela 30 - Concelho: C.ª Lobos - Rede EB1PE com Creche integrada

Ano 2012/2013	Creche	PE	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
Câmara de Lobos	23	645	344	436	396	442	2286
Câmara de Lobos	0	243	147	188	148	181	907
Fonte da Rocha		47	15	33	18	29	142
Lourencinha		73	41	57	46	52	269
Câmara de Lobos		47	39	40	36	43	205
Ribeiro de Alforra		50	39	44	35	43	211
Pedregal		26	13	14	13	14	80
Rancho/Caldeira		44	10	35	21	23	133
Curral das Freiras	11	37	17	24	31	28	148
Curral das Freiras	11	21	11	11	13	9	76
Seara Velha		16	6	13	18	19	72
Estreito Câmara de Lobos	0	246	123	147	148	155	819
Marinheira		40	24	24	27	25	140
Romeiras		18	7	16	14	11	66
Covão		46	9	20	39	33	147
Vargem		47	23	19	22	31	142
Garachico		18	9	12	13	11	63
Estreito C.ª. Lobos		77	51	56	33	44	261
Quinta Grande	12	52	24	21	22	31	162
Quinta Grande	12	52	24	21	22	31	162
Jardim da Serra	0	67	33	56	47	47	250
Jardim da Serra		27	12	20	22	20	101
Foro		40	21	36	25	27	149

Fonte: DRPRI

Tabela 31 - Concelho: Funchal - Rede EB1PE com Creche integrada

Ano 2012/2013	Creche	PE	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
Funchal	12	1336	1059	1146	1113	1157	5823
Imaculado C. Mª	7	45	20	26	19	19	136
Imaculado		25	13	19	9	10	76
Britânica	7	20	7	7	10	9	60
Monte	0	103	76	85	77	82	423
Livramento		39	22	27	24	21	133
Tanque		40	17	21	21	22	121
Colégio Infante		24	37	37	32	39	169
Santa Luzia	0	199	119	120	109	106	653
Pena		73	48	45	43	34	243
Sta Teresinha		126	71	75	66	72	410
Santa Maria Maior	0	214	213	233	226	241	1127
Faial		19	16	20	30	21	106
São Filipe		42	13	21	13	25	114
Rib.º Domingos Dias		47	27	21	20	21	136
Visconde Caçongo		50	35	40	24	44	193
Salesianos			77	81	76	85	319
Ext. Adventista		19	11	17	18	9	74
Asp. Mota Freitas		22	22	24	26	20	114
Eleutério Aguiar		15	12	9	19	16	71
Santo António	0	244	167	196	186	206	999
Tanque		73	45	66	64	65	313
Lombo dos Aguires		19	11	13	5	16	64
Boliqueime		49	38	42	47	49	225
Ladeira		71	57	57	43	49	277
Colégio Marítimo		32	16	18	27	27	120
São Gonçalo	0	52	29	29	33	24	167
Palheiro Ferreiro		20	8	13	12	3	56
São Gonçalo		32	21	16	21	21	111
São Martinho	0	338	206	251	229	222	1246
Nazaré		97	64	106	57	87	411
Lombada/Quebradas		40	24	17	32	21	134
Ajuda		77	49	48	50	41	265
Arreeiro		51	20	22	28	19	140
São Martinho		73	49	58	62	54	296
São Pedro	5	230	263	281	296	281	1356
Cruz Carvalho		77	41	54	46	40	258
Colégio Lisbonense		48	25	36	40	27	176
Ext. Júlio Dinis			17	20	28	28	93
Dona Olga Brito			25	23	23	25	96
Es. Internacional	5	13	2	6	4	5	35
M.ª Eugénia Canavial			49	52	50	46	197
Apresentação de Maria		67	79	65	79	85	375
Ext. São João		25	25	25	26	25	126
São Roque	0	101	57	56	64	77	355
Lombo Segundo		51	24	29	24	34	162
Galeão		50	33	27	40	43	193
Sé	0	148	115	120	103	121	607
Ilheus		52	52	51	48	44	247
Princesa D. Amélia		96	51	51	39	53	290
Ext. Bom Jesus			12	18	16	24	70

Fonte: DRPRI

Tabela 32 - Concelho: Machico - Rede EB1PE com Creche integrada

Ano 2012/2013	Creche	PE	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
Machico	11	390	194	246	226	267	1334
Água de Pena	0	47	10	16	16	21	110
Água de Pena		47	10	16	16	21	110
Canical	0	78	48	65	44	60	295
Canical		78	48	65	44	60	295
Machico	0	210	115	140	151	148	764
Maroços		27	14	23	22	20	106
Ribeira Seca		25	12	20	18	20	95
Luis S. Costa		119	66	76	89	91	441
Ext. Sant'Ana		39	23	21	22	17	122
Porto da Cruz	0	34	13	14	13	27	101
Porto da Cruz		34	13	14	13	27	101
Santo António da Serra	11	21	8	11	2	11	64
Santo António da Serra	11	21	8	11	2	11	64

Fonte: DRPRI

Tabela 33 - Concelho: Ponta do Sol - Rede EB1PE com Creche integrada

Ano 2012/2013	Creche	PE	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
Ponta do Sol	0	160	103	108	100	102	573
Canhas	0	72	59	49	49	51	280
Carvalhal e Carreira		26	20	13	15	20	
Lombo dos Canhas		23	17	17	13	15	85
Vale e Cova do Pico		23	22	19	21	16	101
Madalena do Mar	0	10	4	3	2	7	26
Madalena do Mar		10	4	3	2	7	26
Ponta do Sol	0	78	40	56	49	44	267
Lombada		17	13	20	15	13	78
Lombo de São João		25	8	19	14	11	77
Ponta do Sol		36	19	17	20	20	112

Fonte: DRPRI

Tabela 34 - Concelho: Porto Moniz - Rede EB1PE com Creche integrada

Ano 2012/2013	Creche	PE	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
Porto Moniz	0	55	18	27	26	22	148
Porto Moniz	0	42	12	20	17	21	112
Porto Moniz		42	12	20	17	21	112
Seixal	0	13	6	7	9	1	36
Seixal		13	6	7	9	1	36

Fonte: DRPRI

Tabela 35 - Concelho: Porto Santo - Rede EB1PE com Creche integrada

Ano 2012/2013	Creche	PE	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
Porto Santo	0	121	64	61	50	57	353
Porto Santo	0	121	64	61	50	57	353
Campo de Baixo		51	22	18	13	19	123
Porto Santo		44	19	17	16	14	110
Ext. N.S.Conceição		26	23	26	21	24	120

Fonte: DRPRI

Tabela 36 - Concelho: Ribeira Brava - Rede EB1PE com Creche integrada

Ano 2012/2013	Creche	PE	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
Ribeira Brava	0	275	116	151	176	155	873
Campanário	0	108	40	57	68	68	341
Corujeira		24	13	17	23	19	96
Campanário		65	22	32	34	37	190
Lugar da Serra		19	5	8	11	12	55
Ribeira Brava	0	142	65	79	89	74	449
Ribeira Brava		79	40	49	51	39	258
São Paulo		26	9	12	9	7	63
São João		37	16	18	29	28	128
Serra d'Água	0	25	11	15	19	13	83
Serra 'Água		25	11	15	19	13	83

Fonte: DRPRI

Tabela 37 - Concelho: Santa Cruz - Rede EB1PE com Creche integrada

Ano 2012/2013	Creche	PE	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
Santa Cruz	0	661	376	390	374	396	2197
Camacha	0	126	72	75	69	81	423
Rochão		25	13	9	11	10	68
Camacha		76	36	45	39	45	241
Ext. Santo Condestável		25	23	21	19	26	114
Canico	0	252	174	172	178	177	953
Figueirinhas		79	42	52	46	52	271
Canico		95	79	72	77	76	399
Assomada		78	53	48	55	49	283
Gaula	0	110	45	43	41	41	280
Clemente Tavares		44	15	10	13	19	101
Ext. S. Francisco Sales		66	30	33	28	22	179
Santa Cruz	0	153	76	83	71	87	470
Santa Cruz		130	68	75	62	71	406
Terça de Cima		23	8	8	9	16	64
Santo da Serra	0	20	9	17	15	10	71
Ext. ARENDRUP		20	9	17	15	10	71

Fonte: DRPRI

Tabela 38 - Concelho: Santana - Rede EB1PE com Creche integrada

Ano 2012/2013	Creche	PE	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
Santana	18	120	70	61	77	73	419
Faial	0	20	11	17	15	16	79
Faial		20	11	17	15	16	79
Santana	0	74	42	29	38	33	216
Santana		24	17	12	18	13	84
Caminho Chão		28	16	10	13	7	74
Ext. Sagrada Família		22	9	7	7	13	58
São Jorge	6	15	11	8	14	16	70
São Jorge	6	15	11	8	14	16	70
São Roque do Faial	12	11	6	7	10	8	54
São Roque do Faial	12	11	6	7	10	8	54

Fonte: DRPRI

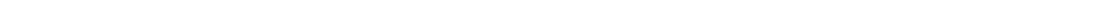
Tabela 39 - Concelho: São Vicente - Rede EB1PE com Creche integrada

Ano 2012/2013	Creche	PE	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
São Vicente	0	107	41	55	57	54	314
Boaventura	0	24	6	7	9	10	56
Boaventura		24	6	7	9	10	56
Ponta Delgada	0	22	6	20	8	10	66
Ponta Delgada		22	6	20	8	10	66
São Vicente	0	61	29	28	40	34	192
Vila São Vicente		43	19	13	23	23	121
São Vicente		18	10	15	17	11	71

Fonte: DRPRI

8.2 Fichas de Inquérito

8.2.1 Questionário aos Encarregados e Educação



QUESTIONÁRIO – ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Estimado(a) Encarregado de Educação,

O presente questionário é parte integrante de um trabalho de investigação com a temática “**A Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira – do apoio à família ao sucesso escolar e ao enriquecimento curricular**” realizado no âmbito do projeto de Dissertação de Mestrado do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa. Os questionários são anónimos e confidenciais. Agradecemos que responda com a máxima de sinceridade.

Gratos pela vossa colaboração!

Carla Teresa Henriques da Silva Teixeira

Junho 2013

1 – DADOS PESSOAIS DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

(Assinale com um X a sua resposta).

1.1 Sexo 1.1.1- Masculino ☐ 1.1.2- Feminino ☐

1.2 Idade

21-28 ☐

28-33 ☐

30-40 ☐

40-50 ☐

➤ 50 ☐

1.3 Habilitações Académicas

1.3.1- Licenciatura ou Formação Superior ☐

1.3.2- Bacharelato/Curso Médio ☐

1.3.3- Secundário/7º Liceu ☐

1.3.4- 3º Ciclo/5º Liceu ☐

1.3.5- 2º Ciclo/2º Ano Preparatório ☐

1.3.6- 1º Ciclo/4ª Classe ☐

1.3.7- Sem nenhum nível de ensino ☐

1.3.8- Outra. Qual? _____ ☐

1.4 Situação Profissional

1.4.1- Empregado(a) ☐

1.4.2- Desempregado(a) ☐

1.5 Nº do Agregado Familiar

1.5.1- > 3 elementos ☐

1.5.2- < de 3 elementos ☐

1.6 Nº de Filhos

1 Filho ☐

2 Filhos ☐

3 Filhos ☐



> 3 Filhos ☐

1.7 Nº de Filhos que frequentam o 1º Ciclo

1 Filho ☐

2 Filhos ☐

3 Filhos ☐

> 3 Filhos ☐

2 – DADOS ESCOLARES DO EDUCANDO
--

(Se tiver mais de um filho, e se necessário, assinale com um X mais de uma resposta).

2.1 Qual o ano de escolaridade que o seu filho (educando) frequenta?

2.1.1- Pré-escolar ☐

2.1.2- 1º Ano ☐

2.1.3- 2º Ano ☐

2.1.4- 3º Ano ☐

2.1.5- 4º Ano ☐

2.2 O aluno é repetente do ano escolar que actualmente frequenta?

2.2.1- Sim ☐

2.2.2- Não ☐

2.4 O aluno beneficia de apoio e/ou complementos educativos?

2.4.1- Pedagógico ☐

2.4.2- Refeições ☐

2.4.3- Transporte ☐

2.4.4- Acção Social (livros, material escolar) ☐

2.5 O aluno frequenta Actividades de Enriquecimento Curricular na escola?

(Se responder à 2.5.1 prossiga o questionário respondendo às perguntas 2.6, 2.7, 2.8 e 2.9. Caso contrário passe para a pergunta 3.1 e prossiga o questionário).

2.5.1- Frequenta ☐

2.5.2- Já frequentou ☐

2.5.3- Nunca frequentou ☐

2.6 Há quanto tempo o aluno frequenta as Actividades de Enriquecimento

Curricular na Escola, incluídas no âmbito do Modelo das ETI's?

2.6.1- 1 Ano ☐

2.6.2- 2 Anos ☐

2.6.3- 3 Anos ☐

2.6.4- 4 Anos ☐



2.6.5- > De 4 anos ☐

2.7 Quais as actividades que o aluno frequenta ou frequentou? (Assinale com um X as suas respostas).

2.7.1- OTL ☐

2.7.2- Formação Cívica ☐

2.7.3- Estudo ☐

2.7.3- Informática ☐

2.7.4- Inglês ☐

2.7.5- Biblioteca ☐

2.7.6- Expressão Plástica ☐

2.7.7- Expressão Musical ☐

2.7.8- Educação Físico-motora ☐

2.7.9- Outra _____

2.8 O aluno mostra interesse em frequentar as Actividades de Enriquecimento

Curricular?

2.8.1- Sim ☐

2.8.2- Não ☐

2.9 De 1 a 9 indique o interesse do seu educando pelas Atividades de Enriquecimento Curricular, sendo “1” a de maior preferência e “9” a que menos gosta.

2.9.1- OTL ____

2.9.2- Formação Cívica ____

2.9.3- Estudo ____

2.9.3- Informática ____

2.9.4- Inglês ____

2.9.5- Biblioteca ____

2.9.6- Expressão Plástica ____

2.9.7- Expressão Musical ____

2.9.8- Educação Físico-motora ____

2.9.9- Outra _____

3 – DADOS SOBRE A RELAÇÃO FAMILIA/ESCOLA

3.1 Quais os motivos que o/a fazem comparecer na escola? (Assinale com um X apenas 3 respostas)

3.2.1- Actividades festivas na escola ☐

3.2.2- Participação em actividades/projectos escolares ☐

3.2.3- Informações sobre o aproveitamento ☐

3.2.4- Informações sobre o comportamento ☐

3.2.5- Faltas injustificadas ☐



3.2.6- Reuniões entre Professor Titular de Turma e/ou Director da Escola ?

3.2.7- Outra. Qual? _____ ?

**3.3 Na sua opinião, que factores podem condicionar um maior envolvimento da família na escola?
(Pode assinalar mais de uma opção)**

3.3.1- A falta de tempo devido ao horário de trabalho ?

3.3.2- A falta de iniciativa da escola para um maior envolvimento dos

Encarregados de Educação ?

3.3.3- Problemas a nível pessoal/ familiar ?

3.3.4- Outro. Qual? _____ ?

**3.4 Na sua opinião que estratégias podem ser utilizadas para que haja um maior relacionamento
Família/Escola? (Assinale com um X apenas 3 respostas mais importantes)**

3.4.1- Reuniões individuais entre o Professor Titular de Turma e o

Encarregado de Educação ?

3.4.2- Ações de formação para as Famílias, Alunos e Professores ?

3.4.3- Dinamização de projectos comuns – Família/ Escola/ Alunos ?

(ex. jornal mensal; pequenas exposições, ...)

3.4.4- Participação em actividades extra escolares ?

3.4.5- Participação em visitas de estudo ?

3.4.6- Participação em actividades festivas (Natal, Carnaval, Páscoa, ...) ?

3.4.7- Outra. Qual? _____ 

4 – DADOS SOBRE O MODELO DE ESCOLAS A TEMPO INTEIRO (ETI)

4.1 Na sua opinião o Modelo ETI (Escolas a Tempo Inteiro com Atividades de Enriquecimento Curricular) foi implementado na Madeira (Assinale com um X apenas as 3 respostas que considera mais importantes).

4.1.1- Para enriquecer a educação Básica ☐

4.1.2- Para apoiar as famílias ☐

4.1.3- Para contribuir para o sucesso escolar dos alunos ☐

4.1.4- Para as crianças estarem mais tempo ocupadas ☐

4.1.5- Para ajudar a crianças terem apoio nos estudos e nos TPC ☐

4.1.6- Para que as famílias possam conciliar a vertente profissional com a familiar ☐

4.2 O aparecimento deste Modelo na escola foi um contributo importante para as famílias?

4.2.1- Concordo ☐

4.2.2- Discordo ☐

4.2.3- É-me indiferente ☐

4.3 O facto de os alunos passarem 10 horas na escola torna-se

cansativo e pouco lucrativo?

4.3.1- Concordo ☐

4.3.2- Discordo ☐

4.3.3- É-me indiferente ☐



4.4 Quantas horas fica, em média, o seu filho por dia na escola?4.5.1- 5 Horas ☐4.5.2- 7 Horas ☐4.5.3- 10 Horas ☐**4.5 O seu filho costuma fazer os TPC na escola?**Sim ☐Não ☐Às vezes ☐**4.7 O que costuma fazer o seu filho quando chega a casa, após um dia de escola?**4.7.1- Brincar ☐4.7.2- Ver TV ☐4.7.3- Jogar computador ☐4.7.4- Estudar ☐4.7.5- Fazer os TPC ☐4.7.6- Outro _____ ☐**4.6 Acha que a escola possui infraestruturas, equipamentos e materiais pedagógicos adequados para prática das actividades de enriquecimento curricular?**4.6.1- Sim ☐4.6.2- Não ☐

4.7 Quais são as Atividades de Enriquecimento Curricular que considera mais importantes?

(Para responder deverá assinalar: MI- Muito importante; I- Importante; PI- Pouco importante).

4.7.1- OTL ____

4.7.2- Formação Cívica ____

4.7.3- Estudo ____

4.7.4- Informática ____

4.6.5- Inglês ____

4.6.6- Biblioteca ____

4.6.7- Expressão Plástica

4.6.8- Expressão Musical ____

4.6.9- Educação Físico-motora ____

4.6.10- Outra _____

5. Concorda com o regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI)?

5.1- Concordo ☐

5.2- Discordo ☐

5.3- É-me indiferente ☐

6. Concorda com o regime de funcionamento cruzado (1º e 2º anos de manhã, 3º e 4º anos de tarde)?

6.1- Concordo ☐

6.2- Discordo ☐



6.3- É-me indiferente ☐

6. Enumere pelo menos três vantagens da Escola a Tempo Inteiro.

7. Enumere pelo menos três desvantagens da Escola a Tempo Inteiro:

Muito obrigada pela sua colaboração!

8.2.2 Questionário aos alunos





Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA

Inquérito aos alunos do 9.º ano

- Que frequentaram a ETI
- e
- Que não frequentaram a ETI

Realizado no âmbito do projeto de Dissertação de Mestrado

A Escola a Tempo Inteiro

na Região Autónoma da Madeira

- Do apoio à Família ao Sucesso Escolar e ao Enriquecimento Curricular

Autor: Carla Teresa Henriques da Silva Teixeira

Orientador: Luís Miguel Pereira Lopes

Coorientador: Francisco José Vieira Fernandes



Nome: _____

Ano de nascimento _____

Escola que frequenta atualmente _____

Ano do EB23 que frequenta _____

Qual a sua língua materna? Português ____;

Em que escola frequentou o 1.º ciclo do ensino Básico?

Qual o ano letivo em que frequentou, pela primeira vez o 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico?

Qual o ano letivo em que frequentou, pela última vez o 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico?

A escola em que frequentou o 1.º ciclo do Ensino Básico, funcionava em regime de Escola a Tempo Inteiro, ou seja, tinha aulas curriculares numa parte do dia, e aulas de enriquecimento curricular no turno contrário?

Inquérito elaborado para avaliação do Quadro de Referência Europeu

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Funchal, maio de 2013



PARTE 1 – COMUNICAÇÃO NA LÍNGUA MATERNA

Imagine que recebe um documento escrito destinado a dar-lhe as instruções sobre a forma de obter uma licença para conduzir um motociclo.					
	Nunca	Poucas Veze	Algumas Veze	Muitas Veze	Sempre
a) Acontece-lhe ter dificuldades em entender o que lhe querem transmitir, quando o fazem por escrito?					
Imagine que assiste a uma reunião em que alguém, oralmente, pretende explicar a forma de formalizar a sua inscrição num curso profissional.					
	Nunca	Poucas Veze	Algumas Veze	Muitas Veze	Sempre
b) Acontece-lhe ter dificuldades em entender o que lhe querem transmitir, quando o fazem oralmente?					
Imagine que pretende de explicar a alguém os procedimentos para encontrar um determinado monumento na sua cidade.					
c) Para transmitir uma ideia ou informação a outra pessoa, prefere:		Falar	Escrever		
Imagine que alguém lhe pretende de explicar a forma de obter um documento de que necessita					
d) Quanto lhe querem transmitir uma ideia ou informação, prefere que façam:		Oralmente	Por escrito		
Imagine que o encarregam de explicar à sua turma o programa de uma vista de estudo					
	Nunca	Poucas Veze	Algumas Veze	Muitas Veze	Sempre
e) Sente dificuldades em fazer uma comunicação oral perante um grupo de pessoas?					
Imagine que foi testemunha de um acidente de viação, e que lhe pedem que, por escrito, descreva aquilo a que assistiu.					
	Nunca	Poucas Veze	Algumas Veze	Muitas Veze	Sempre
f) Sente dificuldades descrever, por escrito, um acontecimento a que tenha assistido?					
g) Dos seguintes textos, literários e não-literários, como considera o nível da sua compreensão					
	Muito Mau	Mau	Razoável	Bom	Muito Bom
Instruções de um computador					
Bula de um medicamento					
Catálogo de Vendas					
Poema					
Conto					
Romance					
Jornal					
Revista					
Livro escolar					

PARTE 2 – COMUNICAÇÃO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

	Não	Com muita dificuldade	Com alguma dificuldade	Com pouca dificuldade	Sim
a) Considera-se capaz de manter uma conversa oral numa língua estrangeira?					

	Não	Com Muita dificuldade	Com alguma dificuldade	Com pouca dificuldade	Sim
b) Considera-se capaz de manter uma conversa escrita numa língua estrangeira?					

	Nulos	Poucos conhecimentos	Alguns conhecimentos	Muitos Conhecimentos	Domínio Total
c) Como avalia os seus conhecimentos nas seguintes línguas?					
	Inglês				
	Francês				
	Espanhol				
	Alemão				
Outra:					
Outra:					



PARTE 3 – COMPETÊNCIA MATEMÁTICA E COMPETÊNCIAS BÁSICAS EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Em situações do dia-a-dia, és capaz de utilizar um raciocínio matemático, por exemplo, um cálculo mental?					
b) Para melhor expor uma ideia, és capaz de construir um diagrama ou um gráfico?					
c) Escolherias frequentar um curso superior ou profissional para o qual fosse essencial o domínio da Matemática?					
d) Consideras-te capaz de utilizar um instrumento tecnológico (por exemplo um computador ou uma máquina fotográfica digital) sem recurso a uma formação específica?					
e) Para uma investigação escolar, consideras-te capaz de, sem ajuda, efetuar uma pesquisa na internet?					
f) Efetuada uma pesquisa, consideras-te capaz de comunicar as conclusões e explicar o raciocínio que seguiste?					

PARTE 4 – COMPETÊNCIA DIGITAL

		Má Capacidade	Pouca Capacidade	Capacidade Razoável	Boa Capacidade	Muito boa Capacidade
a) Como defines a tua capacidade para utilizar um computador?						
b) Como classificas a tua capacidade para a utilização das seguintes ferramentas informáticas	Word					
	Excel					
	Access					
	Publisher					
	Outra:					
	Outra:					
c) Qual o teu grau de utilização de redes sociais?		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	Facebook					
	Twitter					
	Orkut					
	MSN					
	Outra:					
	Outra:					
c) Com que frequência usas o e-mail para comunicar?		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
d) Consideras-te capaz de utilizar um instrumento tecnológico (por exemplo um computador ou uma máquina fotográfica digital) sem recurso a uma formação específica?						

PARTE 5 – APRENDER A APRENDER

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Consideras-te capaz de organizar o teu tempo para estudar, descansar, lazer?					
b) Perante um trabalho escolar que exija a escolha de um método de estudo, sentes capaz de o definir?					
c) (Com que frequência sentes necessidade de solicitar conselhos e apoio de um professor?					

PARTE 6 – COMPETÊNCIAS SOCIAIS E CÍVICAS

a) Admites vir a integrar, no futuro, alguma ou algumas das seguintes instituições ou organizações?

	Não	Provavelmente Não	Admito a possibilidade	Provavelmente sim	Sim
Clube Desportivo					
Associação Recreativa					
Associação Cultural					
Associação de Estudantes					
Câmara Municipal					
Junta de Freguesia					
Deputado					
Governante					
Outra:					
Outra:					

b) Qual a tua opinião sobre as seguintes atitudes, comportamento e situações sociais?

	Não é Preocupante	Tem pouca Importância	Estou Atento	Estou Preocupado	É um grande Problema
Cuidados de Saúde					
Custo de vida					
Desemprego					
Discriminação					
Governo					
Guerra					
Habitação					
Homossexualidade					
Racismo					
Serviços de Educação					
Transportes Públicos					
Violência Doméstica					
Xenofobia					

c) De 1 a 5 (do menos importante para o mais importante), como valorizas...?

	1	2	3	4	5
Ambiente					
Amigos					
Amor					
Casamento					
Cultura					
Desporto					
Dinheiro					
Estudo					
Justiça					
Leitura					
Madeira					
Namoro					
Paz					
Política					
Portugal					
Solidariedade					
Trabalho					
União Europeia					
Segurança					
Voluntariado					

PARTE 7 – ESPÍRITO DE INICIATIVA E ESPÍRITO EMPRESARIAL

a) Admites a possibilidade de vir a criar a sua própria empresa?	Não	Nunca pensei Nisso	Admito a possibilidade	Provavelmente sim	Sim
b) Sentes-te atraído pela ideia de aceder a um posto de trabalho que corresponda ao seus sonhos, mas que, para tal, tivesses que ir viver para outro País?	Não	Nunca pensei Nisso	Admito a possibilidade	Provavelmente sim	Sim
c) Agrada-te a ideia de vir a criar um produto ou um serviço totalmente inovador, mas que implique teres de conquistar clientes para esse produto ou serviço?	Não	Nunca pensei Nisso	Admito a possibilidade	Provavelmente sim	Sim

PARTE 8 – SENSIBILIDADE E EXPRESSÃO CULTURAIS

a) Consideras-te capaz de utilizar um instrumento musical?	Incapaz	Com Dificuldade	Com alguma facilidade	Com Facilidade	Com muita facilidade

b) Qual o instrumento musical que preferes, mesmo que não sejas capaz de o utilizar?

Bandolim	
Flauta	
Guitarra	
Percussão	
Piano	
Viola	
Outro	

c) Que género de leitura mais te atrai?

	Não me interessam	Tenho Pouco interesse	Tenho Algum interesse	Tenho interesse	Tenho muito interesse
Livros Escolares					
Romances					
Poesia					
Aventura					
Conto Juvenil					
Banda desenhada					
Jornais					
Revistas					

d) Tens o hábito de visitar exposições?

	Sim	Não
Pintura		
Escultura		
Outra		

e) Tens o hábito de assistir a concertos musicais?

	Sim	Não
Música Ligeira		
Música Clássica		
Outro		

f) Tens o hábito de escrever?

	Sim	Não
Cartas		
Contos		
Crónicas		
Diário de viagem		
Diário pessoal		
Poesia		
Outro		

8.2.3 Lista de alunos a questionar

Alunos a inquirir				ETI		Devolução		
Nome	Escola Atual	Ano atual	ETI	Sim	Não	Entrega	TOTAL SIM	TOTAL NÃO
Francisco Luis Gouveia Reis	EB23 B. Perestrelo	9.º ano	sim	1		sim	1	
Fátima Carina Silva Jesus	EB23 B. Perestrelo	9.º ano	sim	2		sim	2	
Diogo André Rodrigues	EB23 B. Perestrelo	9.º ano	não		1	sim	3	
João Branco Oliveira Dragovic	EB23 B. Perestrelo	9.º ano	não		2	sim	4	
João Francisco Freitas Coelho	EB23 B. Perestrelo	8.º ano	não		3	sim	5	
Laura Mariana da Silva Brito	EB23 B. Perestrelo	9.º ano	não		4	sim	6	
Teresa Vanessa Luís da Silva	EB23 B. Perestrelo	7.º ano	não		5	sim	7	
Tiago Alexandre Velosa Ornelas	EB23 B. Perestrelo	9.º ano	não		6	sim	8	
Claudia Rubina Fernandes Pestana	EB23 B. Perestrelo	9.º ano	não		7	sim	9	
Sara Rafaela Ribeiro Luis	EB23 B. Perestrelo	9.º ano	não		8	sim	10	
Sara Rubina Gonçalves Pereira	EB23 B. Perestrelo	9.º ano	não		9	sim	11	
Geraldo André Henriques de Sousa	EB23 B. Perestrelo	9.º ano	não		10	não		1
José Carlos dos Santos Pereira	EB23 B. Perestrelo	8.º ano	não		11	sim	12	
William José Sousa Dantas	EB23 B. Perestrelo	9.º ano	não		12	sim	13	
Hugo José Nóbrega Fernandes	EB23 B. Perestrelo	8.º ano	não		13	não		2
João Tiago Faria Pestana	EB23 B. Perestrelo	7.º ano	não		14	sim	14	
Miguel Rodrigues Azevedo	EB23 B. Perestrelo	9.º ano	não		15	sim	15	
Telmo Ricardo Teixeira Garcia	EB23 B. Perestrelo	7.º ano	não		16	sim	16	
Diogo Henrique Pontes Prata	EB23 dos Louros	7.º ano	sim	3		sim	17	
Hugo Miguel Freitas Vieira	EB23 dos Louros	8.º ano	sim	4		não		3
Jessica Spinola Nunes	EB23 dos Louros	8.º ano	sim	5		não		4
Renato Junior Freitas Vieira	EB23 dos Louros	8.º ano	sim	6		não		5
Jessica Louise Gouveia Martins	EB23 dos Louros	9.º ano	sim	7		sim	18	
Luís Pedro Freitas Gouveia	EB23 dos Louros	9.º ano	sim	8		não		6
Maia Oliveira Fonte	EB23 dos Louros	8.º ano	sim	9		não		7
Natércia José Freitas Lemos	EB23 dos Louros	7.º ano	sim	10		sim	19	
Pedro Henrique Pereira Cabrita	EB23 dos Louros	8.º ano	sim	11		sim	20	
Vanessa Beatriz Gonçalves Fontes	EB23 dos Louros	7.º ano	sim	12		sim	21	
João Nuno Costa Neves	EB23 dos Louros	5.º ano	não		17	não		8
Ana Sofia Gomes Teixeira	EB23 H. B. Gouveia	9.º ano	não		18	sim	22	
Fábio Filipe Freitas Gonçalves Ferreira	EB23 H. B. Gouveia	2.º ano EP	não		19	sim	23	
Ana Luisa Abreu Gonçalves	EB23 H. B. Gouveia	9.º ano	não		20	sim	24	
Diogo Rodrigues da Silva	EB23 H. B. Gouveia	8.º ano	não		21	sim	25	
Fernando Afonso Dantas A, B. Ribeiro	EB23 H. B. Gouveia	9.º ano	não		22	sim	26	
Inês Filipa Andrade Gonçalves	EB23 H. B. Gouveia	6.º ano	não		23	sim	27	
Marco Teixeira da Luz	EB23 H. B. Gouveia	9.º ano	não		24	sim	28	
Maria Francisca Pereira Sardinha	EB23 H. B. Gouveia	9.º ano	não		25	sim	29	
Nuno Francisco Fernandes Freitas	EB23 H. B. Gouveia	9.º ano	não		26	sim	30	
Paulo Jorge Camacho Ferreira	EB23 H. B. Gouveia	8.º ano	não		27	sim	31	
Milton Ivan Fernandes Ferreira	EB23 H. B. Gouveia	7.º ano	não		28	sim	32	
Carlota Correia Silva	EB23 H. B. Gouveia	9.º ano	sim	13		sim	33	
Kristyna Vjikova	EB23 H. B. Gouveia	9.º ano	sim	14		sim	34	
Andreia Catarina Rodrigues Delgado	EB23 H. B. Gouveia	9.º ano	sim	15		sim	35	
Nádia Fernandes Sousa Quintal	EB23 Santo António	9.º ano	não		29	não		9
Celso Gomes Macedo	EB23 Santo António	6.º ano	não		30	não		10
Rui Leandro Pereira Gomes	EB3 A.A. Silva	7.º ano	não		31	sim	36	
Vitor Hugo Ferreira Teixeira	EB3 A.A. Silva	1.º ano CP	não		32	sim	37	
Ana Beatriz Rosa de Freitas	EB3 A.A. Silva	9.º ano	não		33	sim	38	
Erica Raquel Rodrigues Freitas	EB3 A.A. Silva	6.º ano	não		34	sim	39	
Inácio Dinis Gonçalves	EB3 A.A. Silva	6.º ano	não		35	não		11
Joana Catarina Barradas Silva	EB3 A.A. Silva	7.º ano	não		36	sim	40	
Vanessa Sofia Barradas Costa	EB3 A.A. Silva	7.º ano	não		37	sim	41	
Cláudio Fabrício Ornelas Abreu Caldeira	ES A. Augusto da Silva	9.º ano	sim	16		sim	42	
Tomás José Mendonça Angélica Ornelas	ES A. Augusto da Silva	9.º ano	sim	17		sim	43	
Cristina Viviana Pereira Vasconcelos	ES A. Augusto da Silva	8.º ano	sim	18		sim	44	
Sara Conceição Pires Vieira	ES A. Augusto da Silva	7.º ano	sim	19		sim	45	
Miguel Angelo Freitas Andrade	ES G. Zarco	8.º ano	não		39	não		12
Alexander José Freitas Sousa	ES G. Zarco	9.º ano	não		39	não		13
João Andrade Teixeira Correia	ES G. Zarco	9.º ano	não		40	não		14
Luís Daniel Rodrigues Jesus	ES G. Zarco	7.º ano	não		41	não		15
Milton André Soares Franco Freitas	ES G. Zarco	1.º ano CP	não		42	não		16
Andreia Rubina Pontes Vieira	Salesianos	9.º ano	sim	20		sim	46	
Bernardo José Rodrigues Escórcio	Salesianos	7.º ano	sim	21		sim	47	
Cláudia Patrícia Fernandes Vasconcelos	Salesianos	9.º ano	sim	22		sim	48	
Erica Carolina Macedo Pereira	Salesianos	7.º ano	sim	23		sim	49	
Gonçalo Afonso Quintal Gois Gonçalves	Salesianos	9.º ano	sim	24		sim	50	
João José Cabral Marques	Salesianos	8.º ano	sim	25		não		17
João Pedro Gouveia da Costa	Salesianos	9.º ano	sim	26		sim	51	
Maria Alexandra Freitas Dinis	Salesianos	8.º ano	sim	27		sim	52	
Tiago Spinola França	Salesianos	9.º ano	sim	28		sim	53	
Vitor Hugo Pestana Gonçalves	Salesianos	8.º ano	sim	29		sim	54	
Ana Patrícia Gouveia Salvação	Salesianos	8.º ano	sim	30		sim	55	
Cristopher Fernandes Gomes	Salesianos	9.º ano	sim	31		sim	56	
Diogo Filipe Freitas Nóbrega	Salesianos	7.º ano	sim	32		sim	57	
Leandro Filipe Caetano Miranda	Salesianos	8.º ano	sim	33		sim	58	
Matilde Gouveia de Vasconcelos	Salesianos	9.º ano	sim	34		sim	59	
Raquel José Fernandes Dias	Salesianos	9.º ano	sim	35		sim	60	
Wilson Tiago Martins Pereira	Salesianos	9.º ano	sim	36		sim	61	

8.2.4 Questionário aos Professores



Questionário aos Professores

Caro(a) Colega,

O presente questionário é parte integrante de um trabalho de investigação com a temática “**A Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira – do apoio à família ao sucesso escolar e ao enriquecimento curricular**” realizado no âmbito do projeto de Dissertação de Mestrado do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa. Os questionários são anónimos e confidenciais. Agradecemos que responda com a máxima de sinceridade.

Gratos pela vossa colaboração!

Carla Teresa Henriques da Silva Teixeira

Junho 2013

Dados Pessoais**1. Género**

Feminino ☐

Masculino ☐

2. Idade

21-28 ☐

28-33 ☐

30-40 ☐

40-50 ☐

➤ 50 ☐

3. Habilitações Académicas

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Pós-graduação ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

4. Situação Profissional

Quadro de Escola ☐

Quadro de Zona Pedagógica ☐

Contratado ☐

5. Tempo de antiguidade na carreira

1-4 anos ☐

5-7 anos ☐

8-15 anos ☐

15-25 anos ☐

25-40 anos ☐

6- Tempo de serviço prestado na Escola onde está colocado atualmente

1-4 anos ☐

5-7 anos ☐

8-15 anos ☐

15-25 anos ☐

25-40 anos ☐

7. Funções desempenhadas:

7.1 Professor/Educador/ titular de turma/grupo ☐

7.2 Professor de AEC ☐

7.3 Outra: _____ ☐

7.4 Já desempenhou funções de professor titular de turma?

Sim ☐

Não ☐

7.5 Já desempenhou funções de professor de AEC?

Sim ☐

Não ☐

Dados relativos ao exercício profissional
--

8- Considera que tem formação adequada às funções que desempenha neste momento?

Sim ☐

Não ☐



9- Como sente o seu trabalho valorizado pelos diversos elementos da Comunidade Educativa?

(Assinale: V (Valorizado); D – Desvalorizado; I – (Indiferente)

Pela Tutela ____

Pelo Diretor ____

Pelos Professores titulares de turma ____

Pelos Professores de AEC ____

Pelo Pessoal não docente ____

Pelos Encarregados de Educação ____

Pelos Alunos ____

10. Como se sente relativamente ao apoio recebido dos diversos elementos da Comunidade Educativa?

Assinale: A (Apoiado); D (Desapoiado); I (Indiferente)

Da parte da Tutela ____

Da parte do Diretor ____

Da parte dos Professores titulares de turma ____

Da parte dos Professores de AEC ____

Da parte do Pessoal não docente ____

Da parte dos Encarregados de Educação ____

Da parte dos Alunos ____

11. Sente-se realizado com o trabalho desenvolvido?

Sim ☐

Parcialmente ☐

Não ☐

Regime de Escola a Tempo Inteiro

12. Concorda com o regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI)

12.1- Concordo ☐

12.2- Concordo parcialmente ☐

12.3- Discordo ☐

12.4- É-me indiferente ☐

13. Concorda com o regime de funcionamento cruzado (1º e 2º anos de manhã e 3º e 4º anos de tarde)?

13.1- Concordo ☐

13.2- Concordo parcialmente ☐

13.3- Discordo ☐

13.4- É-me indiferente ☐

14. Nas seguintes afirmações, assinale a sua opinião:



	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	É-me indiferente
A ETI contribui para a requalificação/ renovação do parque escolar				
As escolas em regime ETI estão mais bem equipadas				
A ETI contribui para maiores oportunidades de emprego (pessoal docente e não docente)				
A ETI permite a igualdade de oportunidades no acesso às aprendizagens				
A ETI assegura aos mais desfavorecidos um acesso equitativo às aquisições de competências				
A ETI apoia as populações na conciliação das responsabilidades familiares e profissionais				
A ETI incentiva a aprendizagem de línguas estrangeiras				
A ETI assegura que todos possam ter acesso às TIC				
A ETI torna a aprendizagem mais atrativa				
A ETI apoia a cidadania ativa				
A ETI promove igualdade de oportunidades				
A ETI promove a coesão social				
As AEC são um complemento de saberes				
As AEC permitem a aquisição de competências				
Com a ETI os alunos tornaram-se mais indisciplinados				
Com a ETI os alunos convivem menos com as famílias				
Com a ETI as crianças ficam mais cansadas				
A ETI desresponsabiliza as famílias				
Na Escola ETI os TPC devem ser feitos na escola				
Na Escola ETI os TPC devem ser feitos em casa				
Na escola ETI os TPC devem ser feitos em casa só ao fim-de-semana				
No regime ETI o Inglês deve ser parte integrante da atividade curricular				
No regime ETI as TIC devem ser parte integrante da atividade curricular				

15- Do seu ponto de vista, e a nível profissional, enumere pelo menos três vantagens da ETI

16- Do seu ponto de vista, e a nível profissional, enumere pelo menos três desvantagens da ETI

Muito obrigada pela sua colaboração!



8.3 Quantificação das respostas aos questionários

8.3.1 Encarregados de Educação

Enriquecimento da educação básica/ Contributo para o sucesso educativo
<ul style="list-style-type: none"> - o divertimento das atividades da escola; - as crianças terem apoio; - Os alunos aprendem a ter mais ritmo de trabalho; - Contato diário com várias áreas despertando a curiosidade; - interação com vários professores e diferentes formas de ensino; - uma melhor aprendizagem; - um melhor relacionamento com a escola; - melhor sucesso escolar para os alunos; - melhor apoio nas atividades e TPC; - para enriquecer e aumentar os seus conhecimentos; - sucesso escolar para os alunos; - os alunos ficam mais tempo ocupados na aprendizagem de novas atividades; - enriquecimento curricular; - maior sucesso escolar; - as atividades extra curriculares ajudam muito na aprendizagem; - maior tempo de estudo; - maior aprendizagem; - as crianças têm maior apoio após as aulas; - podem ocupar-se com novos projetos fora a escola (ex: espetáculos, elaboração de trabalhos para exp. plástica, etc.); - enriquece a educação deles e desperta o interesse por outras coisas; - enriquecimento curricular; - enriquece a aprendizagem do aluno; - para enriquecer a educação básica; - para contribuir para o sucesso dos alunos; - promove o sucesso educativo; - uma maior variedade de atividades; - professores tem mais tempo para cumprir o projeto educativo do ano; - ter atividades extra curriculares; - enriquecimento curricular; - para os professores têm mais horas para as crianças assimilarem o conteúdo; - mantém a criança ocupada e ele aprende/desenvolve; - sucesso para os alunos; - para a sua educação; - as atividades contribuem para uma preparação das áreas curriculares; - intervenção no estudo; - diversidade de atividades; - mantê-los ocupados com atividades apropriadas para a idade; - interação com outros professores; - ensinar várias coisas às crianças; - mais formação básica; - um contributo a nível escolar (futuramente terá boas notas). - enriquecem mais o nível de conhecimentos; - ficam mais bem preparados; - bom complemento nos estudos; - aprendizagem extra curricular; - contribuir para o sucesso escolar dos alunos; - atividades de enriquecimento curricular; - tem apoio nos estudos e nos TPC; - ajuda a criança a ser mais responsável; - mais tempo de acompanhamento de estudo; - possibilidade de enriquecimento com atividades extracurriculares; - Maior apoio na área letiva; - enriquecimento curricular; - apoio ao currículo; - as crianças são mais autónomas e responsáveis; - enriquecimento curricular; - várias atividades; - os alunos estão ocupados em atividades importantes para o seu desenvolvimento e com pessoas responsáveis. - as atividades de enriquecimento curricular reforçam as aprendizagens das curriculares, complementando-as. - mais conhecimento para as crianças; - enriquecimento das crianças em mais áreas; - enriquecimento curricular; - sucesso escolar; - tem atividades que é bom para o desenvolvimento; - aprender; - estudar; - enriquecimento na aprendizagem; - ajudar-nos a educa-los, porque não conseguimos sós. - para melhorar a aprendizagem. - contribui para o sucesso escolar dos alunos; - ajuda as famílias no estudo porque há pais que não sabem ensinar; - contribui para o sucesso escolar do aluno. - para contribuir para o sucesso escolar do aluno; - para ajudar as crianças terem apoio nos estudos e no TPC; - a aprendizagem é maior a nível global; - as crianças diversificam mais a sua aprendizagem. - proporciona a possibilidade do aluno frequentar as atividades de enriquecimento curricular, de frequentar o estudo; - melhor preparação dos alunos. - enriquecimento escolar;

Contributo social/ Apoio à Família

- os pais irem descansados para o trabalho;
- Apoiar as famílias;
- quando os pais trabalham e não têm quem fique com os filhos;
- Mantê-los um pouco mais ocupados;
- Bom para os pais que trabalham a tempo inteiro;
- para os alunos não ficarem sozinhos em casa;
- para as crianças estarem mais tempo ocupadas;
- conciliação entre trabalho e família;
- poder trabalhar sem preocupação;
- saber que a criança está a ocupar o tempo em atividades úteis;
- saber que a criança está ao cuidado de pessoal competente;
- dá mais vantagem para aquelas pais que trabalham o tempo inteiro;
- apoio familiar derivado ao horário de trabalho dos pais;
- ajuda muito os pais para poderem trabalhar;
- ajuda os pais a terem um lugar seguro e de confiança onde possa deixar o seu filho e que só têm muito a ganhar "aprender"
- os alunos estão ocupados com algo que não seja a televisão;
- ocupa as crianças em vez de estar em casa muitas vezes sozinhas;
- conciliar a vertente familiar após a escola;
- concilia o tempo em que o aluno está ocupado com a profissão dos pais;
- para que as famílias possam conciliar a vertente profissional com a familiar;
- mantém as crianças ocupadas;
- facilita os pais pois têm onde deixar os filhos;
- facilitar a ausência dos pais;
- conciliar a vertente familiar após a escola;
- os pais que têm um horário contínuo;
- uma vez que trabalho de manhã à noite;
- não tenho ninguém que fique com ele;
- manter ocupados;
- apoio aos pais devido ao emprego;
- apoio familiar;
- apoio à família derivado aos seus horários de trabalho;
- ajudar as famílias que os pais trabalham;
- ocupar as crianças;
- ajuda nos horários dos pais (que têm turnos rotativos);
- facilita os pais que trabalham;
- ajuda as famílias que têm de trabalhar;
- visto que trabalho o dia inteiro e não tenho quem fique para mim é uma mais valia;
- ajuda aos pais que não têm onde pôr as crianças;
- ajuda a nível de trabalho;
- ter alguém para ficar com o educando enquanto estamos a trabalhar;
- ocupação de forma acompanhada dos alunos;
- apoio às famílias;
- facilita quem trabalha;
- os comeres;
- uma mais valia pois os pais têm que trabalhar e não podem apoiar convenientemente os seus filhos a nível escolar;
- apoio às famílias evitando que as crianças fiquem sós em casa;
- apoio à família;
- pelo trabalho (só vou busca-lo quando saio);
- devido ao horário de trabalho ficamos descansados, estão bem;
- constitui um enorme contributo no apoio às famílias.
- apoio à família.
- ajuda aos pais que têm horários rotativos;
- apoio às famílias desfavorecidas;
- apoio aos pais que trabalham;
- apoio a crianças em risco.
- para apoiar as famílias.
- as famílias que trabalham têm menos essa preocupação.
- para os pais que trabalham é bom porque têm onde deixar os filhos em segurança;
- as crianças mais desfavorecidas têm alimentação;
- para quem trabalha os filhos estão garantidos na escola, por não terem como ir mais cedo busca-los;
- horários de trabalho.
- apoiar as famílias a conciliar a vertente profissional e a familiar.
- ajudar as famílias que trabalham o dia inteiro;
- apoio à família;
- conciliar vertente profissional e familiar.

Pouco tempo com a família
<ul style="list-style-type: none"> - menos contacto com a família; - ficam com saudades dos pais; - menos tempo com os pais; - crianças ficam muito tempo fora da família; - passar menos tempo com a família, tempo para brincar; - chegam tarde a casa e os pais têm pouco tempo para comunicar e brincar com as crianças; - muito tempo longe da família (mas precisamos de trabalhar); - pouco tempo com a família; - algumas famílias que passam pouco tempo com os filhos; - menos tempo com a família; - passam pouco tempo com a família; - pouco tempo com os pais; - o pouco tempo que as crianças passam com os pais; - devido ao horário de trabalho, muitas horas sem os pais; - quase não vemos os nossos filhos crescer. Quando damos conta aprenderam a ser responsáveis sem 100% da nossa ajuda. - as crianças estão pouco tempo com a família; - pouco tempo com a família; - menos tempo com a família; - menos tempo em casa; - menor convívio com a família; - pouco tempo passado com as famílias.
Sem tempo para brincar
<ul style="list-style-type: none"> - não têm tempo para brincar; - pouco tempo para brincar (ser criança). - menos tempo para brincar. - menor tempo de divertimento. - menos tempo para brincar porque também necessita. - poucas horas para brincarem.
Desresponsabilização dos Pais
<ul style="list-style-type: none"> - desresponsabilização de uma parcela dos EE relativamente aos educandos; - para alguns pais é um "depósito" das crianças; - falta de responsabilidade de alguns pais; - desresponsabilização de alguns pais em relação às aprendizagens dos filhos.

TPC
<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos fazem os TPC na escola evitando sobrecarga para os pais que trabalham 8/10h por dia; - ajuda na realização dos TPC; - ajuda nos TPC; - ajuda as crianças no TPC; - muitas vezes não vão TPC para casa, fazem no estudo, isto para quem trabalha é uma ajuda importante; - torna-se um apoio aos TPC. - apoio nos TPC.
Promoção de interações sociais (permite à criança brincar)
<ul style="list-style-type: none"> - maior convívio com os colegas; - animações, convívios - ocupação de tempos livres; - para as crianças que não têm irmãos sempre têm companhia de outras crianças a tempo inteiro; - para desenvolver as crianças a brincar. - os recreios; - formas de distração; - a brincadeira; - socialmente as crianças podem conviver com crianças da sua idade; - brincar.

Excesso de tempo na escola/ cansaço dos alunos

- Muitas horas na escola, tornando os dias cansativos para os alunos;
- muita carga escolar;
- o aluno fica cansado e desmotivado;
- os alunos podem ficar cansados e aborrecidos;
- carga horária excessiva;
- pode ser cansativo para o aluno estar 10h consecutivas na escola, embora seja lucrativo para o aluno;
- demasiada carga horária
- cansativo
- cansativo;
- esgotante;
- muito tempo na escola;
- sobrecarga diária;
- o cansaço das crianças;
- é desgastante para a criança;
- é cansativo;
- levantar muito cedo;
- os alunos ficam cansados;
- alunos apresentam cansaço;
- passar muito tempo na escola;
- cansativo/ desgastante;
- sobrecarga das crianças com excesso de tarefas;
- muito cansativo;
- cansaço dos alunos;
- menos tempo para atividades fora da escola;
- têm pouco tempo para estudar quando chegam a casa.
- muito tempo na escola;
- o aluno todo o dia na escola;
- cansaço dos alunos.
- o regime cruzado em que as atividades curriculares são de tarde, prejudicam o desenvolvimento da criança em termos de concentração e cansaço. Sabendo da dificuldade em organizar horários e salas, acho que deveria no entanto haver maior esforço em colocar as curriculares de manhã e as extra curriculares à tarde. Sabendo que as extra curriculares são muito importantes no currículo, deveríamos através de melhor organização de horários evitar a permanência da criança na escola das 8h30 às 18h30.
- a criança por vezes fica saturada, muito tempo na escola;
- cansaço dos alunos;
- desmotivação.
- passam muito tempo na escola;
- é cansativo.
- obrigam a que as crianças excedam o seu tempo de concentração, levando-as ao cansaço;
- obrigatoriamente passam muito tempo atrás de uma secretária.
- o excesso de horas que as crianças passam na escola;
- cansativo para as crianças/ excesso de horas na escola.
- as crianças saem cansadas;
- cansativo;
- talvez seja um pouco cansativo para as crianças.
- mais cansativo;
- torna-se cansativo para as crianças estar todo o dia a trabalhar e ainda trazem trabalhos de casa.
- muito cansativo para os alunos;
- muitas horas de escola- cansaço evidente;

8.3.2 Docentes

Enriquecimento da educação básica/ Contributo para o sucesso educativo
<ul style="list-style-type: none"> - Maior diversidade de atividades. - motivação; - motivação. - maiores oportunidades de aquisições de saberes (TIC, Inglês); - aquisição de competências sociais e comportamentais; - preparação dos alunos para serem cidadãos ativos; - incentivo às aprendizagens de línguas estrangeiras. - aprendizagens mais diversificadas e atrativas. - leque mais variado de disciplinas, logo de aquisição de conhecimentos; - aquisição de hábitos de trabalho adequados a diferentes ritmos de trabalho e metodologias distintas; - formação integral dos alunos a nível académico e pessoal. - apoio nas dificuldades dos alunos; - adaptação a vários professores e disciplinas. - enriquecimento curricular; - sociabilidade. - acesso por parte dos alunos ao Inglês e às TIC. - consolidação de competências; - fomentar processos de ensino/aprendizagem lúdicos; - Mais oportunidades pois têm mais atividades; - estudo acompanhado diário; - oportunidade de aprendizagens significativas. - maior oportunidade de alargar saberes; - maior desenvolvimento de competências sociais; - leque maior de atividades lúdicas; - crianças são acompanhadas por profissionais; - diversidade de atividades; - aquisição de competências nas diversas áreas. - complemento das aulas curriculares; - apoio aos alunos. - complemento das aulas curriculares; - acompanhamento nas atividades; - garantia de qualidade nos cuidados prestados às crianças. - complementa as aprendizagens da sala de aula; - apoia os alunos com mais dificuldades. - aquisição de competências nas diversas áreas; - diversificação de atividades. - mais atividades. - acesso a múltiplas atividades; - aquisição de competências. - acompanhamento pedagógico. - aquisição de mais competências; - os alunos adquirem mais conhecimentos; - aquisição de diferentes conhecimentos nos vários domínios; - oportunidade de atividades lúdicas; - diversidade de atividades. - acesso ao Inglês e TIC; - um complemento de saberes. - acompanhados por profissionais com competências; - maior aprendizagem. - formação em áreas multidisciplinares; - preparação para o ciclo de ensino seguinte. - prepara os alunos para os restantes ciclos; - um grande apoio à curricular; - oportunidade para os alunos que são pouco apoiados em casa. - as AEC complementam os saberes; - as AEC são um complemento de saberes. - a globalidade de experiências educativas; - a interdisciplinaridade; - o apoio escolar.

TPC
<ul style="list-style-type: none">- realização dos TPC com o apoio do professor;- ajuda na realização de trabalhos;- possibilidade de fazer os TPC;- realização dos TPC;- realização dos TPC;- facultar aos alunos a possibilidade de efetuarem os TPC;- apoio nos TPC;- realização da totalidade ou quase dos TPC;- ajuda na realização dos TPC;- apoio nos TPC.
Vertente profissional
<ul style="list-style-type: none">- maior número de lugares disponíveis para os docentes;- promove a concentração recursos humanos e matérias;- equipa docente/ mais lugares para os professores;- direção, o papel da direção é fundamental;- atribui maiores oportunidades de emprego;- ter colocação;- enriquecer conhecimentos com troca de ideias entre colegas e através da observação das atividades realizadas;- contato com os colegas;- mais emprego;- elaboração dos horários e apoio entre outros professores;- dinâmica da escola;- mais emprego;- mais espaços e recursos humanos;- cria mais postos de trabalho;- maior oportunidade de emprego para pessoal docente e não docente;- mais emprego.

Contributo social/ Apoio à Família

- apoio às famílias;
- igualdade de oportunidades;
- acesso à aprendizagem;
- igualdade de oportunidades.
- acesso às aprendizagens;
- igualdade de oportunidades;
- apoiar os pais que trabalham;
- apoiar as crianças que pertencem a famílias com carências económicas/ famílias desestruturadas e (dis)funcionais;
- colaborar com as famílias que trabalham e não têm onde deixar os filhos;
- ajudar as crianças cujos ambientes familiares não facilitam o seu desenvolvimento harmonioso.
- assegurar aos mais desfavorecidos um acesso equitativo às aquisições de competências;
- promove a igualdade de oportunidades;
- promove coesão social.
- facilidade para a família de coordenar profissão/escola dos filhos;
- lugar seguro para deixar os filhos.
- a ETI promove igualdade social;
- ETI permite que os mais desfavorecidos tenham um acesso equitativo às aquisições de competências.
- apoio aos pais que trabalham.
- mais oportunidade de igualdade;
- igualdade de oportunidades ao acesso das aprendizagens;
- apoio à família (horário dos EE);
- sossego para os pais que trabalham e não têm onde deixar os filhos.
- proporcionar aos pais com horário extenso um local de confiança onde os filhos desenvolvem atividades que contribuem para a sua formação pessoal e social.
- ajuda às famílias mais desfavorecidas.
- pais e EE asseguram o tempo livre dos seus filhos.
- apoio à família;
- a ETI contribui para um maior grau de igualdade no sucesso das aprendizagens;
- apresenta uma componente sócio-educativa de apoio às famílias.
- apoio aos alunos com mais dificuldades;
- vai beneficiar algumas crianças, ter de ficar com outras crianças em vez de sozinhas;
- e é acompanhada por um adulto;
- acompanhamento das crianças mais desfavorecidas.
- alimentação para as crianças mais desfavorecidas;
- manter as crianças ocupadas enquanto os pais trabalham.
- facilita a organização das famílias na resposta às atividades dos seus educandos.
- igualdade de oportunidades;
- acesso às aprendizagens;
- igualdade de oportunidades;
- alimentação melhor;
- apoio aos desfavorecidos.
- vantagens para pais que trabalham de manhã e de tarde;
- proporciona melhor aproveitamento do tempo livre;
- É um complemento do apoio às famílias;
- afasta, de certo modo, o risco social.
- proporciona atividade de ATL;
- colabora com os pais na guarda dos filhos;
- facilita a vida dos pais que trabalham;
- para algumas crianças é preferível estar na escola do que em casa.
- apoio às famílias;
- ajuda os pais que trabalham todo o dia;
- apoio às famílias;
- permite a igualdade de oportunidades;
- apoia a família na questão dos horários dos EE.
- apoio às famílias nos turnos de trabalho;
- permite igualdade de oportunidades.
- igualdade de oportunidades;
- promove a coesão;
- assegura pelo menos uma refeição (muitas vezes a única) a muitas crianças.
- apoio às famílias que trabalham num período longo;
- criação de mais oportunidades de atividades a todos os alunos;
- as ETI promovem a igualdade de oportunidades;
- asseguram aos mais desfavorecidos um acesso equitativo às aprendizagens;
- ocupação dos alunos durante todo o dia;
- garantia de alimentação para as crianças;
- garantia de ocupação saudável das crianças.
- garantia de ocupação saudável das crianças;

Excesso de tempo na escola/ cansaço dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - cansaço dos alunos; - as crianças ficam mais cansadas; - falta de concentração; - as crianças ficam mais cansadas; - falta de concentração (menos poder de concentração); - ficar muito cansado por passar muitas horas em atividades (aluno); - as atividades deveriam ser, para todos os alunos, no turno da tarde e até ao meio da tarde, no máximo; - alunos cansados; - alunos mais desconcentrados; - muito tempo de aulas; - cansaço dos alunos; - os alunos ficam mais cansados; - horário semanal muito carregado para os alunos; - cansaço; - horário mais alargado para os alunos; - carga horária excessiva; - número de horas na escola (alunos); - ao fim de algum tempo podem cansar as crianças quando as AEC perdem o carácter lúdico; - cansaço dos alunos; - alunos passam demasiado tempo na escola; - alunos mais cansados ao fim do dia; - muito tempo na escola; - cansaço das crianças; - as crianças por vezes ficam cansadas por isso deviam escolher um dia para ficar em casa; - cansaço dos alunos; - excesso de tempo passado na escola; - excesso de tempo passado na escola; - Demasiado tempo passado na escola; - muitas horas na escola (das crianças); - cansaço das crianças; - demasiado tempo dos alunos na escola; - muito tempo dos alunos na escola; - as crianças passam muito tempo na escola; - as crianças passam demasiado tempo no espaço escola; - cansaço dos alunos; - os alunos ficam mais cansados; - excesso de informação; - cansaço das crianças; - menos poder de concentração; - cansaço das crianças; - o aluno ficar demasiadas horas na escola quando os pais não trabalham; - devido ao cansaço, ver trabalhos inacabados; - menos rentabilidade dos alunos (cansaço); - falta de concentração dos alunos; - cansaço das crianças; - excessivo tempo na escola; - muitas horas na escola; - cansaço dos alunos; - as crianças ficam cansadas; - provoca cansaço nos alunos, resultado de não saber dosar o tempo de permanência na escola ao longo do ano; - cansativo para os alunos; - Excessivo tempo de permanência na escola (dos alunos); - algum cansaço demonstrado pelos alunos na curricular da tarde; - os alunos passam muitas horas na escola; - os alunos passam muito tempo na escola; - maior cansaço por parte dos alunos; - excesso de horas na escola; - excesso de horas na escola; - cansaço dos alunos pelo número de horas passadas na escola;
Pouco tempo com a família
<ul style="list-style-type: none"> - menos tempo com a família; - passar muito tempo na escola e pouco tempo com a família (aluno); - alunos mais afastados da família; - os alunos convivem menos com as famílias; - menos tempo com a família; - com as ETI os alunos convivem menos com as famílias; - reduz o tempo de convívio com as famílias; - menos contacto com a família; - pouco tempo de convívio entre as crianças e os seus familiares; - pouco tempo dos alunos com a família; - menos tempo com a família; - falta de tempo com a família;
Problemas comportamentais dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - desconcentração/indisciplina; - problemas comportamentais; - problemas comportamentais nos alunos que têm aulas curriculares à tarde; - indisciplina (devido ao horário das ETI); - instabilidade comportamental dos alunos que têm AEC no turno da manhã; - as crianças manifestam agitação, ficam saturadas e torna-se mais difícil e cansativo trabalhar com elas; - maior cansaço e indisciplina por parte dos alunos; - aumento de indisciplina;

Problemas comportamentais dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> - desconcentração/indisciplina. - problemas comportamentais; - problemas comportamentais nos alunos que têm aulas curriculares à tarde; - indisciplina (devido ao horário das ETI). - instabilidade comportamental dos alunos que têm AEC no turno da manhã; - as crianças manifestam agitação, ficam saturadas e torna-se mais difícil e cansativo trabalhar com elas. - maior cansaço e indisciplina por parte dos alunos. - aumento de indisciplina.
Desresponsabilização dos Pais
<ul style="list-style-type: none"> - menos responsabilidade aos pais; - menos responsabilidade aos pais; - menos participação na vida familiar nas zonas rurais cujos pais não têm trabalho com horários fixos; - fazer da escola um local onde se guardam as crianças por algumas horas. - desresponsabilização dos pais em relação ao percurso aprendizagem dos filhos; - menos responsabilidade dos EE; - desresponsabilização por parte da família; - os pais não acompanham os estudos dos seus filhos. - desresponsabilização das famílias na contribuição para as aquisições dos alunos; - falta de responsabilidade por parte de alguns EE que delegam tudo na escola. - desresponsabilização da família no que diz respeito às tarefas escolares. - pouca responsabilidade por parte de muitos EE. - desresponsabilidade de apoio escolar por parte das famílias. - desresponsabilização dos pais nas tarefas de educar os filhos. - desresponsabilização dos pais nas tarefas escolares. - irresponsabilidade dos pais/EE. - desresponsabilização dos pais; - pais desresponsabilizados, deixam tudo para a escola; - famílias menos responsáveis; - desresponsabilização de alguns pais quanto ao seu papel de educadores; - desresponsabilização da família; - desresponsabiliza as famílias; - desresponsabiliza algumas famílias; - desresponsabiliza muitos pais das suas tarefas de educadores. - menor desresponsabilização por parte da família. - desresponsabilização dos EE (em algumas situações); - desresponsabilização das famílias; - alguma desresponsabilização da família no apoio aos educandos; - por vezes funciona como um "depósito de crianças"; - desresponsabilização dos pais por passarem a educação dos filhos para a escola. - os pais aproveitam o máximo a estadia dos alunos na escola, mesmo estando disponíveis para ficar com as crianças em casa. - má utilização das ETI por parte dos EE.

8.4 Teste de independência do Qui-quadrado

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Parte8B * ETI	52	98,1%	1	1,9%	53	100,0%
Parte8D1 * ETI	53	100,0%	0	0,0%	53	100,0%
Parte8D2 * ETI	53	100,0%	0	0,0%	53	100,0%
Parte8E1 * ETI	53	100,0%	0	0,0%	53	100,0%
Parte8E2 * ETI	53	100,0%	0	0,0%	53	100,0%
Parte8F1 * ETI	53	100,0%	0	0,0%	53	100,0%
Parte8F2 * ETI	53	100,0%	0	0,0%	53	100,0%
Parte8F3 * ETI	52	98,1%	1	1,9%	53	100,0%
Parte8F4 * ETI	53	100,0%	0	0,0%	53	100,0%
Parte8F5 * ETI	53	100,0%	0	0,0%	53	100,0%
Parte8F6 * ETI	53	100,0%	0	0,0%	53	100,0%
Parte8F7 * ETI	53	100,0%	0	0,0%	53	100,0%

Parte8B * ETI



Crosstab

		ETI		Total	
		sim	não		
Parte8B	flauta	Count	2	1	3
		Expected Count	1,6	1,4	3,0
		% within ETI	7,1%	4,2%	5,8%
	guitarra	Count	7	3	10
		Expected Count	5,4	4,6	10,0
		% within ETI	25,0%	12,5%	19,2%
	piano	Count	4	6	10
		Expected Count	5,4	4,6	10,0
		% within ETI	14,3%	25,0%	19,2%
	viola	Count	4	2	6
		Expected Count	3,2	2,8	6,0
		% within ETI	14,3%	8,3%	11,5%
	outro	Count	1	2	3
		Expected Count	1,6	1,4	3,0
		% within ETI	3,6%	8,3%	5,8%
	assinalou mais do que um	Count	10	10	20
		Expected Count	10,8	9,2	20,0
		% within ETI	35,7%	41,7%	38,5%

Total	Count	28	24	52
	Expected Count	28,0	24,0	52,0
	% within ETI	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	3,044 ^a	5	,693	,740		
Likelihood Ratio	3,100	5	,685	,740		
Fisher's Exact Test	3,173			,735		
Linear-by-Linear Association	,880 ^b	1	,348	,362	,193	,034
N of Valid Cases	52					

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,38.

b. The standardized statistic is ,938.



Parte8D1 * ETI**Crosstab**

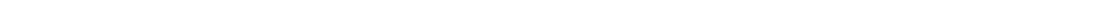
			ETI		Total
			sim	não	
Parte8D1	Count		8	4	12
	sim Expected Count		6,6	5,4	12,0
	% within ETI		27,6%	16,7%	22,6%
	Count		21	20	41
	não Expected Count		22,4	18,6	41,0
	% within ETI		72,4%	83,3%	77,4%
Total	Count		29	24	53
	Expected Count		29,0	24,0	53,0
	% within ETI		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,894 ^a	1	,344	,512	,271	
Continuity Correction ^b	,379	1	,538			
Likelihood Ratio	,911	1	,340	,512	,271	
Fisher's Exact Test				,512	,271	
Linear-by-Linear Association	,877 ^c	1	,349	,512	,271	,171
N of Valid Cases	53					

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,43.

- b. Computed only for a 2x2 table
- c. The standardized statistic is ,937.



Parte8D2 * ETI

Crosstab

			ETI		Total
			sim	não	
Parte8D2	Count		7	3	10
	sim	Expected Count	5,5	4,5	10,0
		% within ETI	24,1%	12,5%	18,9%
	Count		22	21	43
	não	Expected Count	23,5	19,5	43,0
		% within ETI	75,9%	87,5%	81,1%
Total	Count		29	24	53
	Expected Count		29,0	24,0	53,0
	% within ETI		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	1,162 ^a	1	,281	,318	,236	
Continuity Correction ^b	,526	1	,468			
Likelihood Ratio	1,197	1	,274	,318	,236	
Fisher's Exact Test				,318	,236	

Linear-by-Linear Association	1,140 ^c	1	,286	,318	,236	,162
N of Valid Cases	53					

- a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,53.
- b. Computed only for a 2x2 table
- c. The standardized statistic is 1,068.



Parte8E1 * ETI (esta variável está relacionada com o modelo de funcionamento da escola,
o teste do qui-quadrado apresenta um $p < 0,05$)

Crosstab

			ETI		Total
			sim	não	
Parte8E1	Count		13	2	15
	sim Expected Count		8,2	6,8	15,0
	% within ETI		44,8%	8,3%	28,3%
	Count		16	22	38
	não Expected Count		20,8	17,2	38,0
	% within ETI		55,2%	91,7%	71,7%
Total	Count		29	24	53
	Expected Count		29,0	24,0	53,0
	% within ETI		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probabilit y
Pearson Chi-Square	8,619 ^a	1	,003	,005	,003	
Continuity Correction ^b	6,914	1	,009			
Likelihood Ratio	9,493	1	,002	,005	,003	

Fisher's Exact Test				,005	,003	
Linear-by-Linear Association	8,456 ^c	1	,004	,005	,003	,003
N of Valid Cases	53					

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,79.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is 2,908.



Parte8E2 * ETI

Crosstab

			ETI		Total
			sim	não	
Parte8E2	Count		2	1	3
	sim	Expected Count	1,6	1,4	3,0
		% within ETI	6,9%	4,2%	5,7%
	Count		27	23	50
	não	Expected Count	27,4	22,6	50,0
		% within ETI	93,1%	95,8%	94,3%
Total	Count		29	24	53
	Expected Count		29,0	24,0	53,0
	% within ETI		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,183 ^a	1	,669	1,000	,572	
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000			
Likelihood Ratio	,188	1	,665	1,000	,572	
Fisher's Exact Test				1,000	,572	

Linear-by-Linear Association	,180 ^c	1	,672	1,000	,572	,416
N of Valid Cases	53					

- a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,36.
- b. Computed only for a 2x2 table
- c. The standardized statistic is ,424.



Parte8F1 * ETI

Crosstab

		ETI		Total
		sim	não	
Parte8F1	Count	6	5	11
	sim Expected Count	6,0	5,0	11,0
	% within ETI	20,7%	20,8%	20,8%
	Count	23	19	42
	não Expected Count	23,0	19,0	42,0
	% within ETI	79,3%	79,2%	79,2%
Total	Count	29	24	53
	Expected Count	29,0	24,0	53,0
	% within ETI	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,000 ^a	1	,990	1,000	,625	,265
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000			
Likelihood Ratio	,000	1	,990	1,000	,625	
Fisher's Exact Test				1,000	,625	
Linear-by-Linear Association	,000 ^c	1	,990	1,000	,625	
N of Valid Cases	53					

- a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,98.
- b. Computed only for a 2x2 table
- c. The standardized statistic is -,013.



Parte8F2 * ETI

Crosstab

		ETI		Total
		sim	não	
Parte8F2	Count	4	3	7
	sim Expected Count	3,8	3,2	7,0
	% within ETI	13,8%	12,5%	13,2%
	Count	25	21	46
	não Expected Count	25,2	20,8	46,0
	% within ETI	86,2%	87,5%	86,8%
Total	Count	29	24	53
	Expected Count	29,0	24,0	53,0
	% within ETI	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,019 ^a	1	,890	1,000	,609	,312
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000			
Likelihood Ratio	,019	1	,890	1,000	,609	
Fisher's Exact Test				1,000	,609	
Linear-by-Linear Association	,019 ^c	1	,891	1,000	,609	
N of Valid Cases	53					

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,17.

- b. Computed only for a 2x2 table
- c. The standardized statistic is ,137.



Parte8F3 * ETI

Crosstab

		ETI		Total
		sim	não	
Parte8F3	Count	4	0	4
	sim Expected Count	2,2	1,8	4,0
	% within ETI	13,8%	0,0%	7,7%
	Count	25	23	48
	não Expected Count	26,8	21,2	48,0
	% within ETI	86,2%	100,0%	92,3%
Total	Count	29	23	52
	Expected Count	29,0	23,0	52,0
	% within ETI	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probabilit y
Pearson Chi-Square	3,437 ^a	1	,064	,120	,088	
Continuity Correction ^b	1,769	1	,184			
Likelihood Ratio	4,935	1	,026	,120	,088	
Fisher's Exact Test				,120	,088	
Linear-by-Linear Association	3,371 ^c	1	,066	,120	,088	,088

N of Valid Cases	52					
------------------	----	--	--	--	--	--

- a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,77.
- b. Computed only for a 2x2 table
- c. The standardized statistic is 1,836.



Parte8F4 * ETI

Crosstab

		ETI		Total
		sim	não	
Parte8F4	Count	6	4	10
	sim Expected Count	5,5	4,5	10,0
	% within ETI	20,7%	16,7%	18,9%
	Count	23	20	43
	não Expected Count	23,5	19,5	43,0
	% within ETI	79,3%	83,3%	81,1%
Total	Count	29	24	53
	Expected Count	29,0	24,0	53,0
	% within ETI	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probabilit y
Pearson Chi-Square	,139 ^a	1	,709	,741	,495	
Continuity Correction ^b	,000	1	,984			
Likelihood Ratio	,140	1	,708	,741	,495	
Fisher's Exact Test				1,000	,495	

Linear-by-Linear Association	,136 ^c	1	,712	,741	,495	,259
N of Valid Cases	53					

- a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,53.
- b. Computed only for a 2x2 table
- c. The standardized statistic is ,369.



Parte8F5 * ETI

Crosstab

		ETI		Total
		sim	não	
Parte8F5	Count	12	6	18
	sim Expected Count	9,8	8,2	18,0
	% within ETI	41,4%	25,0%	34,0%
	Count	17	18	35
	não Expected Count	19,2	15,8	35,0
	% within ETI	58,6%	75,0%	66,0%
Total	Count	29	24	53
	Expected Count	29,0	24,0	53,0
	% within ETI	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probabilit y
Pearson Chi-Square	1,571 ^a	1	,210	,254	,168	
Continuity Correction ^b	,925	1	,336			
Likelihood Ratio	1,595	1	,207	,254	,168	
Fisher's Exact Test				,254	,168	
Linear-by-Linear Association	1,541 ^c	1	,214	,254	,168	,108

N of Valid Cases	53					
------------------	----	--	--	--	--	--

- a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,15.
- b. Computed only for a 2x2 table
- c. The standardized statistic is 1,241.



Parte8F6 * ETI

Crosstab

		ETI		Total
		sim	não	
Parte8F6	Count	6	6	12
	sim Expected Count	6,6	5,4	12,0
	% within ETI	20,7%	25,0%	22,6%
	Count	23	18	41
	não Expected Count	22,4	18,6	41,0
	% within ETI	79,3%	75,0%	77,4%
Total	Count	29	24	53
	Expected Count	29,0	24,0	53,0
	% within ETI	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probabilit y
Pearson Chi-Square	,139 ^a	1	,709	,751	,480	
Continuity Correction ^b	,002	1	,965			
Likelihood Ratio	,139	1	,709	,751	,480	
Fisher's Exact Test				,751	,480	
Linear-by-Linear Association	,137 ^c	1	,712	,751	,480	,240

N of Valid Cases	53					
------------------	----	--	--	--	--	--

- a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,43.
- b. Computed only for a 2x2 table
- c. The standardized statistic is -,370.



Parte8F7 * ETI

Crosstab

		ETI		Total
		sim	não	
Parte8F7	Count	1	0	1
	sim Expected Count	,5	,5	1,0
	% within ETI	3,4%	0,0%	1,9%
	Count	28	24	52
	não Expected Count	28,5	23,5	52,0
	% within ETI	96,6%	100,0%	98,1%
Total	Count	29	24	53
	Expected Count	29,0	24,0	53,0
	% within ETI	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,844 ^a	1	,358	1,000	,547	,547
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000			
Likelihood Ratio	1,222	1	,269	1,000	,547	
Fisher's Exact Test				1,000	,547	
Linear-by-Linear Association	,828 ^c	1	,363	1,000	,547	
N of Valid Cases	53					

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,45.

- b. Computed only for a 2x2 table
- c. The standardized statistic is ,910.



8.5 Teste da Normalidade dos dados referentes às competências essenciais (variáveis quantitativas) em função do modelo de funcionamento da escola

Competências essenciais (Variáveis quantitativas)	Frequência da ETI ?	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
Retenções	sim	,669	20	,000
	não	,649	15	,000
Instruções	sim	,809	20	,001
	não	,817	15	,006
Oral	sim	,806	20	,001
	não	,806	15	,004
Transmitir	não	,561	15	,000
	sim	,495	20	,000
Receber	não	,561	15	,000
	sim	,844	20	,004
Exposição	não	,877	15	,043
	sim	,798	20	,001
Descrição	não	,799	15	,004
	sim	,854	20	,006
PC	não	,799	15	,004
	sim	,887	20	,024
Bula	não	,798	15	,003
	sim	,807	20	,001
Catálogo	não	,790	15	,003

Poema	sim	,726	20	,000
	não	,755	15	,001
Conto	sim	,772	20	,000
	não	,880	15	,048
Romance	sim	,813	20	,001
	não	,867	15	,031
Jornal	sim	,869	20	,011
	não	,815	15	,006
Revista	sim	,788	20	,001
	não	,815	15	,006
Manual	sim	,788	20	,001
	não	,822	15	,007
InglêsA	sim	,878	20	,016
	não	,900	15	,097
InglêsB	sim	,890	20	,027
	não	,782	15	,002
Inglês	sim	,867	20	,010
	não	,908	15	,126
Francês	sim	,754	20	,000
	não	,817	15	,006
Espanhol	sim	,851	20	,005
	não	,842	15	,014
Alemão	sim	,236	20	,000
	não	,561	15	,000
CálculoM	sim	,860	20	,008



	não	,830	15	,009
	sim	,918	20	,089
Diagrama	não	,925	15	,230
	sim	,851	20	,006
Matemática	não	,891	15	,069
	sim	,746	20	,000
Digital	não	,603	15	,000
	sim	,836	20	,003
Internet	não	,663	15	,000
	sim	,884	20	,021
Raciocínio	não	,867	15	,030
	sim	,784	20	,001
Parte4A	não	,761	15	,001
	sim	,773	20	,000
Parte4BWord	não	,815	15	,006
	sim	,880	20	,018
Parte4BExcel	não	,885	15	,056
	sim	,884	20	,021
Parte4BAccess	não	,833	15	,010
	sim	,841	20	,004
Parte4BPublisher	não	,840	15	,012
	sim	,835	20	,003
Parte4CFacebook	não	,783	15	,002
	sim	,789	20	,001
Parte4CTwitter	não	,806	15	,004
	sim	,605	20	,000
Parte4COrkut				

	não	,413	15	,000
Parte4CMSN	sim	,874	20	,014
	não	,768	15	,001
Parte4D	sim	,915	20	,078
	não	,895	15	,079
Parte4E	sim	,770	20	,000
	não	,643	15	,000
Parte5A	sim	,882	20	,019
	não	,917	15	,175
Parte5B	sim	,887	20	,023
	não	,905	15	,113
Parte5C	sim	,800	20	,001
	não	,842	15	,014
Parte6A1	sim	,825	20	,002
	não	,831	15	,009
Parte6A2	sim	,860	20	,008
	não	,783	15	,002
Parte6A3	sim	,872	20	,013
	não	,783	15	,002
Parte6A4	sim	,858	20	,007
	não	,817	15	,006
Parte6A5	sim	,836	20	,003
	não	,744	15	,001
Parte6A6	sim	,835	20	,003
	não	,744	15	,001



Parte6A7	sim	,784	20	,001
	não	,508	15	,000
Parte6A8	sim	,818	20	,002
	não	,606	15	,000
Parte6B1	sim	,867	20	,010
	não	,761	15	,001
Parte6B2	sim	,888	20	,025
	não	,868	15	,031
Parte6B3	sim	,778	20	,000
	não	,810	15	,005
Parte6B4	sim	,849	20	,005
	não	,896	15	,082
Parte6B5	sim	,853	20	,006
	não	,838	15	,012
Parte6B6	sim	,844	20	,004
	não	,868	15	,031
Parte6B7	sim	,867	20	,010
	não	,828	15	,009
Parte6B8	sim	,808	20	,001
	não	,514	15	,000
Parte6B9	sim	,832	20	,003
	não	,900	15	,097
Parte6B10	sim	,885	20	,022
	não	,926	15	,235
Parte6B11	sim	,891	20	,028
	não	,898	15	,090

Parte6B12	sim	,792	20	,001
	não	,876	15	,042
Parte6B13	sim	,881	20	,018
	não	,833	15	,010
Parte6C1	sim	,807	20	,001
	não	,716	15	,000
Parte6C2	sim	,653	20	,000
	não	,772	15	,002
Parte6C3	sim	,569	20	,000
	não	,816	15	,006
Parte6C4	sim	,871	20	,012
	não	,910	15	,134
Parte6C5	sim	,871	20	,012
	não	,805	15	,004
Parte6C6	sim	,870	20	,012
	não	,798	15	,003
Parte6C7	sim	,812	20	,001
	não	,859	15	,023
Parte6C8	sim	,815	20	,001
	não	,823	15	,007
Parte6C9	sim	,706	20	,000
	não	,749	15	,001
Parte6C10	sim	,841	20	,004
	não	,861	15	,025
Parte6C11	sim	,917	20	,085



	não	,842	15	,014
Parte6C12	sim	,789	20	,001
	não	,905	15	,113
Parte6C13	sim	,578	20	,000
	não	,667	15	,000
Parte6C14	sim	,861	20	,008
	não	,842	15	,014
Parte6C15	sim	,893	20	,030
	não	,817	15	,006
Parte6C16	sim	,700	20	,000
	não	,817	15	,006
Parte6C17	sim	,677	20	,000
	não	,817	15	,006
Parte6C18	sim	,834	20	,003
	não	,861	15	,025
Parte6C19	sim	,637	20	,000
	não	,713	15	,000
Parte6C20	sim	,865	20	,010
	não	,801	15	,004
Parte7A	sim	,844	20	,004
	não	,876	15	,041
Parte7B	sim	,820	20	,002
	não	,759	15	,001
Parte7C	sim	,852	20	,006
	não	,873	15	,038
Parte8A	sim	,857	20	,007

Parte8C	não	,772	15	,002
	sim	,860	20	,008
Parte8C2	não	,880	15	,048
	sim	,907	20	,057
Parte8C3	não	,840	15	,013
	sim	,902	20	,044
Parte8C4	não	,866	15	,030
	sim	,876	20	,015
Parte8C5	não	,898	15	,088
	sim	,891	20	,028
Parte8C6	não	,868	15	,032
	sim	,875	20	,014
Parte8C7	não	,860	15	,024
	sim	,903	20	,047
Parte8C8	não	,869	15	,033
	sim	,871	20	,012
	não	,825	15	,008



8.6 Teste da Homogeneidade da variância dos dados nas competências essenciais (variáveis quantitativas) em função do modelo de funcionamento da escola (ETI e ETP)

Competências essenciais (Variáveis quantitativas)	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Retenções	,010	1	51	,921
Instruções	,137	1	50	,713
Oral	,532	1	51	,469
Transmitir	3,207	1	50	,079
Receber	,331	1	51	,568
Exposição	,423	1	50	,518
Descrição	1,543	1	51	,220
PC	,037	1	51	,849
Bula	1,012	1	51	,319
Catálogo	,548	1	51	,463
Poema	,006	1	51	,937
Conto	,202	1	50	,655
Romance	3,031	1	50	,088
Jornal	5,720	1	51	,020
Revista	5,765	1	51	,020
Manual	,102	1	51	,750
InglêsA	,459	1	51	,501
InglêsB	1,056	1	51	,309
Inglês	,876	1	51	,354
Francês	4,442	1	51	,040

Espanhol	,140	1	49	,710
Alemão	,640	1	49	,427
CálculoM	,793	1	51	,377
Diagrama	1,072	1	51	,305
Matemática	3,342	1	50	,073
Digital	,149	1	51	,701
Internet	,020	1	51	,888
Raciocínio	1,122	1	51	,294
Parte4A	2,402	1	51	,127
Parte4BWord	,187	1	50	,667
Parte4BExcel	,169	1	50	,683
Parte4BAccess	,485	1	48	,489
Parte4BPublisher	,625	1	48	,433
Parte4CFacebook	2,215	1	51	,143
Parte4CTwitter	3,846	1	50	,055
Parte4COrkut	5,652	1	50	,021
Parte4CMSN	,264	1	51	,610
Parte4D	1,326	1	51	,255
Parte4E	,538	1	49	,467
Parte5A	,109	1	51	,743
Parte5B	1,445	1	51	,235
Parte5C	3,130	1	51	,083
Parte6A1	,026	1	51	,873
Parte6A2	1,673	1	51	,202
Parte6A3	,143	1	51	,707



Parte6A4	3,949	1	51	,052
Parte6A5	1,136	1	51	,291
Parte6A6	1,480	1	51	,229
Parte6A7	,002	1	51	,961
Parte6A8	1,346	1	49	,252
Parte6B1	,003	1	50	,958
Parte6B2	1,036	1	50	,314
Parte6B3	,065	1	51	,799
Parte6B4	1,759	1	49	,191
Parte6B5	1,884	1	50	,176
Parte6B6	,050	1	51	,824
Parte6B7	,024	1	51	,878
Parte6B8	,542	1	51	,465
Parte6B9	,387	1	51	,537
Parte6B10	,751	1	50	,390
Parte6B11	,053	1	51	,818
Parte6B12	,271	1	50	,605
Parte6B13	,799	1	48	,376
Parte6C1	,211	1	51	,648
Parte6C2	4,883	1	51	,032
Parte6C3	1,954	1	51	,168
Parte6C4	,286	1	51	,595
Parte6C5	,968	1	50	,330
Parte6C6	2,800	1	50	,100
Parte6C7	6,630	1	51	,013
Parte6C8	,015	1	50	,902

Parte6C9	,096	1	49	,757
Parte6C10	3,801	1	49	,057
Parte6C11	,093	1	50	,761
Parte6C12	,128	1	50	,722
Parte6C13	,062	1	49	,804
Parte6C14	,046	1	49	,832
Parte6C15	4,176	1	50	,046
Parte6C16	,551	1	50	,461
Parte6C17	,071	1	50	,792
Parte6C18	,321	1	49	,573
Parte6C19	1,241	1	50	,271
Parte6C20	,024	1	50	,878
Parte7A	2,317	1	51	,134
Parte7B	,211	1	51	,648
Parte7C	3,697	1	51	,060
Parte8A	1,810	1	51	,184
Parte8C	,441	1	51	,510
Parte8C2	,607	1	51	,439
Parte8C3	,107	1	51	,745
Parte8C4	1,181	1	50	,282
Parte8C5	2,969	1	51	,091
Parte8C6	,008	1	50	,931
Parte8C7	,183	1	51	,670
Parte8C8	,040	1	51	,842



